

Maria Helena Aldinhas Chaminé

O ensino da História através das Artes



Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico e Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Orientador de Estágio, Professora Doutora Alexandrina Alves

Supervisor de Estágio, Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

M

2016

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

junho de 2017

Maria Helena Aldinhas Chaminé

O ensino da História através das Artes

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico e Secundário, orientada pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

O ensino da História através das Artes

Maria Helena Aldinhas Chaminé

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico e Secundário, orientada pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro


Membros do Júri

Professor Doutor Luís Alberto Alves
Faculdade Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro
Faculdade Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Pedro Alves
Escola das Artes - Universidade Católica Portuguesa

Classificação obtida: 17 valores



E assim as artes estão invadindo umas às outras, e de um uso apropriado dessa invasão surgirá a arte que é verdadeiramente monumental.

(Wassily Kandinsky)



Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver.

(Bertolt Brecht)

AGRADECIMENTOS

Expressam-se os especiais agradecimentos à orientadora deste estudo por todo o apoio e dedicação dado ao longo de todo o processo de trabalho: Cláudia Pinto Ribeiro. Agradece-se também à orientadora cooperante por toda a disponibilidade e apoio durante o presente ano letivo: Alexandrina Alves.

Um grande agradecimento ao Conservatório – Escola das Artes Eng.º Luiz Peter Clode por abraçar e acompanhar este estágio: aos alunos que participaram no processo, ao corpo docente e funcionários e especialmente aos dois diretores que acompanharam o Estágio (Doutor Carlos Gonçalves e Doutora Maria Tomásia Alves).

Finalmente, agradece-se todo o apoio dado pelos familiares, nomeadamente de Francelina e Manuel Chaminé, Idalina Sousa e, especialmente o apoio afetivo de Rúben Sousa e Rodrigo Chaminé de Sousa, o qual foi fundamental durante todo o período de elaboração deste estudo.

RESUMO

A inclusão das artes nas escolas tem-se vindo a afirmar com relativa importância na formação e no desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades. O tema escolhido para a realização do presente estudo está relacionado com a aplicação de recursos alusivos à Arte nas aulas de História de forma a perceber se a aquisição de conhecimentos na disciplina é mais profícua para alunos de cursos profissionais ligados às Artes.

Pretende-se, a partir de uma pequena amostra, verificar se a inclusão de documentos/recursos alusivos às artes durante as aulas são elementos motivadores para os alunos; confirmar se trabalhos práticos, que tentam aliar os conhecimentos transmitidos em aula e a formação profissional do aluno, são elementos motivadores de forma a consolidar melhor os conteúdos lecionados; certificar se estes elementos levam ao aumento do interesse pela disciplina; atestar se a introdução destes recursos são importantes para os alunos; e reconhecer se existem vantagens para os alunos com a introdução destes recursos de forma a ultrapassar os obstáculos de aprendizagem que eles possam ter.

Estes objetivos serão alcançados através da aplicação de um questionário no início do ano letivo para conhecer as expectativas dos alunos. E pela aplicação de um segundo questionário no final do ano letivo, para verificar se houve resultados positivos com a introdução de documentos alusivos às artes nas regências e com a solicitação de trabalhos que aliam os interesses profissionais dos alunos e os conteúdos da matéria.

Palavras-chave: História, Arte, Música, Teatro e Dança

ABSTRACT

The inclusion of the arts in schools has been affirmed with relative importance in the formation and development of individuals and communities. The chosen theme for the accomplishment of the present study is related to the application of resources allusive to Art in History classes in order to perceive if the acquisition of knowledge in the discipline is more profitable for students of professional courses related to the Arts.

It is intended, from a small sample, to verify if the inclusion of documents / resources allusive to the arts during the classes are motivating elements for the students; to confirm that practical work, which tries to combine the knowledge transmitted in class and the professional training of the student, are motivating elements in order to better consolidate the contents taught; certify if these elements lead to an increase in interest in the discipline; confirm that the introduction of these resources is important for students; and recognize whether there are advantages for students with the introduction of these resources in order to overcome the learning obstacles they may have.

These objectives will be achieved through the application of a questionnaire at the beginning of the school year to know the expectations of the students. And by the application of a second questionnaire at the end of the school year, to verify if there were positive results with the introduction of documents allusive to the arts in the classes and with the request of works that combine the professional interests of the students and the contents of the subject.

Keywords: History, Art, Music, Theatre and Dance

ÍNDICE

Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract	7
Índice	8
Índice de Tabelas	10
Índice de Gráficos	13
Siglas e abreviaturas	14
Introdução	15
I. Enquadramento teórico	19
A Arte – conceito e evolução	19
A Arte e o desenvolvimento humano	23
Consciência histórica	27
Aprender História	29
O ensino da História e a Arte	33
A disciplina de História da Cultura e das Artes	42
Desenvolvimento musical e educação	44
O ensino de História a partir do Teatro	49
A História e a sétima arte	53
II. Enquadramento metodológico	58
Contextualização do estudo	58
Metodologia de recolha de dados	59
III. A Arte como promotora do ensino-aprendizagem na disciplina de História	63
Descrição da amostra no primeiro questionário	63

Resultados no primeiro questionário	64
Análise dos Resultados no primeiro questionário	67
Aulas lecionadas com aplicação de recursos e trabalhos relacionados com os tipos de Arte favoritos	81
Descrição da amostra no segundo questionário	86
Resultados no segundo questionário	88
Análise dos Resultados no segundo questionário	89
Discussão dos resultados	98
Considerações Finais	104
Bibliografia	107
Anexos.....	111

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos estudantes no primeiro questionário

Tabela 2 - Definição dos diferentes indicadores no primeiro questionário

Tabela 3 - Definição do indicador de importância dos recursos utilizados pelo professor na disciplina de História no primeiro questionário

Tabela 4 - Classificação segundo o grau de utilização e importância

Tabela 5 - Ranking do grau de utilização e importância (Classificação U/I)

Tabela 6 - Dificuldades na disciplina de História no primeiro questionário

Tabela 7 - Interesse pela disciplina de História no primeiro questionário

Tabela 8 - Interesse pela disciplina de História por Curso no primeiro questionário

Tabela 9 - Comparação da componente “Interesse pela disciplina de História” entre cursos no primeiro questionário

Tabela 10 - Comparação da componente “Interesse pela disciplina de História” com o género no primeiro questionário

Tabela 11 - Recursos utilizados e classificação U/I, no primeiro questionário

Tabela 12 - Preferência das manifestações artísticas no primeiro questionário

Tabela 13 - Alguma disciplina teórica utilizou como motivação recursos associados aos seus tipos de arte preferidos? (primeiro questionário)

Tabela 14 - Disciplinas que utilizam recursos relacionados com manifestações artísticas no primeiro questionário

Tabela 15 - Recursos utilizados nas disciplinas relacionados com manifestações artísticas no primeiro questionário

Tabela 16 - Considera que a utilização de recursos associados ao seu tipo de arte favorita nas aulas de História contribuiria para a aprender melhor? (primeiro questionário)

Tabela 17 - Justificação dada pelos alunos relativamente à associação do tipo de arte favorita nas aulas de História no primeiro questionário

Tabela 18 - Realizar trabalhos que conciliem os conteúdos da disciplina com a forma de Arte preferida contribuirá para aprender melhor? (no primeiro questionário)

Tabela 19 - Justificação dada pelos alunos relativamente à associação do tipo de arte favorita a trabalhos de História no primeiro questionário

Tabela 20 - Caracterização sociodemográfica dos estudantes no segundo questionário

Tabela 21 - Definição dos diferentes indicadores no segundo questionário

Tabela 22 - Definição do indicador de importância dos recursos utilizados pelo professor na disciplina de História no segundo questionário

Tabela 23 - Dificuldades na disciplina de História no segundo questionário

Tabela 24 - Interesse pela disciplina de História no segundo questionário

Tabela 25 - Interesse pela disciplina de História por Curso no segundo questionário

Tabela 26 - Comparação da componente “Interesse pela disciplina de História” com o Ano no segundo questionário

Tabela 27 - Comparação da componente “Interesse pela disciplina de História” com o curso no segundo questionário

Tabela 28 - Comparação da componente “Interesse pela disciplina de História” com o género no segundo questionário

Tabela 29 - Recursos utilizados e classificação U/I no segundo questionário

Tabela 30 - Preferência das manifestações artísticas no segundo questionário

Tabela 31 - Considera que a utilização de recursos associados ao seu tipo de arte favorita nas aulas de História contribuiu para a aprender melhor? (segundo questionário)

Tabela 32 - Justificação de associação do tipo de arte favorita nas aulas de História no segundo questionário

Tabela 33 - A realização trabalhos que conciliaram os conteúdos da disciplina com a forma de Arte preferida contribuíram para aprender melhor? (segundo questionário)

Tabela 34 - Justificação de associação do tipo de arte favorita a trabalhos de História no segundo questionário

Tabela 35 - Comparação da componente “Interesse pela disciplina de História” entre o primeiro e o segundo questionário

Tabela 36 - Comparação da componente “Grau de utilização dos recursos” entre o primeiro e o segundo questionário

Tabela 37 - Correlação entre a componente “Interesse pela disciplina de História” e alguns itens (primeiro e segundo questionário)

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – História como disciplina preferida por Ano, no primeiro questionário

Gráfico 2 – História como disciplina preferida por Curso, no primeiro questionário

Gráfico 3 – Disciplina que utiliza recursos sobre a manifestações artísticas preferidas por Curso no primeiro questionário

Gráfico 4 – Recursos utilizados relacionados com manifestações artísticas por Curso no primeiro questionário

Gráfico 5 – História como disciplina preferida por Ano no segundo questionário

SIGLAS E ABREVIATURAS

CEPAM – Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira – Eng.º Luiz Peter Clode

CPI – Curso Profissional de Instrumentista

CPAE-I – Curso Profissional de Artes do Espetáculo – Interpretação

CPIDC – Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea

HCA – História da Cultura e das Artes

TPC – Trabalhos para Casa

PNC – Plano Nacional de Cinema

INTRODUÇÃO

No horizonte de vida de cada um de nós encontram-se conjugados três momentos que dão sentido e significado à nossa ação: o passado, o presente e o que desenhemos como futuro. A vida é histórica, pois pretendemos compreender a realidade e a nós próprios em relação com o todo nas suas diversas dimensões e temporalidades. A consciência histórica, individual e coletiva, move-se do presente para o passado, para voltar ao presente satisfeita com a(s) experiência(s) que lhe permitam “abrir” o futuro. Este movimento contínuo de compreensão de vida expressa-se narrativamente. Neste sentido, a narrativa histórica é enlaçada na consciência histórica, apresentando-se como o produto de fazer sentido histórico. A narrativa histórica é uma forma de pensamento que faz a síntese dos elementos subjetivos e objetivos da compreensão articulada das três dimensões temporais. A consciência histórica constrói o seu conteúdo, conjugando o passado com sentido e significado para o presente e o futuro, como “história” na forma de narrativa (Gago, 2015, p.26).

É comum aparecer de forma recorrente a máxima: conhecer o passado, compreender o presente para perspetivar o futuro – mas com a utilização desta expressão não se problematizam as visões que se têm desenvolvido em relação ao percurso do ser humano e como se entende esse Outro, estranho, que viveu num tempo com características ora específicas ora comuns à comunidade de que se parte. Este tipo de conceção dos diferentes segmentos temporais é muitas vezes reforçado, em situações de Ensino de História, por narrativas que enfatizam o que não se tinha no Passado e se tem Hoje.

Na aula de História, torna-se necessário enfatizar o que existia no Passado e já não se possui, bem como propor exercícios de comparação entre realidades passadas mais próximas da que se tenta compreender ou mesmo realidades contemporâneas e entre si diversificadas. De modo a clarificar esta ideia, pode-se por exemplo tentar compreender a Revolução Industrial relativamente às condições sociais dos proletários, e propor um exercício de ponderação entre o que foi ganho nessa altura em contraponto com o trabalho manufatureiro, bem como aquilo que se perdeu com a produção industrial. Em paralelo e em maior grau de complexificação, pode tentar-se compreender como este movimento teve repercussões no tempo Presente e perspetivar como será o Futuro, traçando-se os diferentes cenários quer face ao Passado que se estuda, ao Presente que se possui e ao Futuro que se deseja.

Quando se concebe o Passado, Presente e Futuro como a compreensão do desenvolvimento do Homem, da comunidade, apela-se e lida-se com a consciência histórica dos indivíduos que alimenta a consciência social. Neste sentido, parece ser fulcral que esta consciência social não se pautе unicamente pela contemplação e enunciação das diferenças. Parece ser mais profícuo que a consciência histórica/social seja experienciada conjugando quer a razão quer a emoção, de forma a ser norteadora da tomada de decisão nos diferentes segmentos temporais, tentando compreendê-los à luz de contextos próprios. Em educação histórica, esta compreensão pode incrementar-se com o manusear de diferentes narrativas, fruto de diversos pontos de vista e promovendo a competência/expressão narrativa das diferentes realidades e indivíduos.

Também vários investigadores, nos Estados Unidos e Canadá, têm dedicado a sua pesquisa a trazer à luz os critérios epistemológicos que estão na base do raciocínio histórico, quer entre jovens estudantes quer entre historiadores e pais de alunos. Estes investigadores têm realçado a natureza situada da construção do conhecimento histórico. Conceitos de significância histórica, mudança, evidência e narrativa têm sido centrais nestas pesquisas. A partir delas, conclui-se que as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a TV, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da deteção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas (Barca, 2001, p.15).

Os professores têm a possibilidade de tomar decisões existindo flexibilidade/gestão curricular, que deveria ser vista por estes como vantagem podendo decidir o que ensinar e como desenvolver o processo não só de ensino, mas também de aprendizagem. Neste sentido, parece ser premente que o professor, nomeadamente de História, consciencialize o seu papel de investigador social refletindo de forma aberta acerca do porquê e para quê ensinar-aprender História. Esta reflexão acerca do sentido da História e das competências a desenvolver deverá ser construída tendo em atenção cada grupo de alunos específico, com as suas próprias ideias prévias e construções mentais, e não com base em generalizações tipológicas. A educação histórica não deve ter por objetivo doutrinar, mas

equipar os alunos a pensar historicamente, para que as suas tomadas de decisão sejam progressivamente mais sofisticadas (Gago, 2010, p.2).

O presente estudo desenvolveu-se no âmbito do Estágio do Mestrado em Ensino de História do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O tema escolhido para a realização do estudo está relacionado com a aplicação de recursos alusivos à Arte nas aulas de História de forma a perceber se a aquisição de conhecimentos na disciplina é mais profícua para alunos de cursos profissionais ligados às Artes.

Pretende-se, a partir de uma pequena amostra demonstrativa, verificar se a inclusão de documentos/recursos alusivos às artes durante as aulas são elementos motivadores para os alunos; confirmar se trabalhos práticos, que tentam aliar os conhecimentos transmitidos em aula e a formação profissional do aluno, são elementos motivadores de forma a consolidar melhor os conteúdos lecionados; certificar se estes elementos levam ao aumento do interesse pela disciplina; atestar se a introdução destes recursos são importantes para os alunos; e reconhecer se existem vantagens para os alunos com a introdução destes recursos de forma a ultrapassar os obstáculos de aprendizagem que eles possam ter. Salienta-se que os alunos que participaram nesta amostragem já demonstram uma particular sensibilidade para as artes, uma vez que estudam em cursos profissionais vocacionados para a música, teatro e dança.

Estes objetivos serão alcançados através da realização de pesquisa bibliográfica sobre o tema; aplicação de um questionário no início do ano letivo para conhecer as expectativas dos alunos; aplicação de um segundo questionário no final do ano letivo para verificar se houve resultados positivos com a introdução de documentos diversificados nas regências e com a solicitação de trabalhos que aliam os interesses profissionais dos alunos e os conteúdos da matéria. Far-se-á uma análise quantitativa aos dados obtidos através dos questionários utilizando o software IBM SPSS e uma análise qualitativa dos trabalhos elaborados pelos alunos.

O presente relatório apresenta-se dividido em três partes: enquadramento teórico, enquadramento metodológico e a arte como promotora do ensino-aprendizagem na disciplina de História. Na primeira parte, discorrer-se-á sobre o conceito e evolução da arte, sobre a sua importância no desenvolvimento humano, explicar-se-á o que é a

consciência histórica e a aprendizagem da disciplina de História, far-se-á uma abordagem ao ensino da História e da Arte e em específico à disciplina de História da Cultura e das Artes, que foi lecionada durante as aulas de regência. Após a aplicação do primeiro questionário, percebeu-se que as disciplinas preferidas dos alunos participantes eram a Música, o Cinema, o Teatro e a Dança. Como tal, no enquadramento teórico procurou-se fazer a ponte entre o ensino da História e o tipo de arte preferida pelos alunos. Como não foram encontrados estudos com a aplicação da dança no ensino da disciplina de História, optou-se por fazer referência à Música, Teatro e Cinema. O enquadramento metodológico apresenta a metodologia utilizada no presente estudo. Por fim, analisam-se e discutem-se os resultados dos questionários aplicados.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Arte – conceito e evolução

Definir o que é Arte é uma das questões mais complexas. Na verdade, é difícil selecionar apenas uma definição absoluta ou de carácter universal e o mais comum é encontrarmos diferentes definições de acordo com os diferentes pensadores da estética e da filosofia da arte e condicionadas pela época histórica e artística em que viveram.

Segundo o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, originalmente, o termo Arte, que vem do latim *arte*, significava talento, saber ou habilidade (Machado, 1997, p. 323). No uso comum, utilizamos este termo para nos referirmos a uma atividade humana de ordem estética ou comunicativa, realizada por meio de uma grande variedade de linguagens, tais como a escultura, a pintura, a escrita, a música, a dança, entre outras. Quanto ao processo criativo, este dá-se a partir da perceção individual de cada artista, criando um novo significado único e diferente para cada obra.

Sendo a expressão artística uma construção humana, a principal dificuldade na definição do que é Arte reside precisamente no facto de esta definição variar com o tempo e de acordo com as diferentes sociedades e culturas. A *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura* (1964, p. 1365) refere que a Arte para os medievais era a reta ordenação dos meios práticos em relação a um fim. Do bom carpinteiro, *e.g.*, ainda agora dizemos que é um “bom artista”. Houve, assim, artes de tudo: de viver, de orar, de morrer e até, mais tarde, “de ser avô”.

Já o *Dicionário de Filosofia* (Mora, 1991, p. 39) refere que se pode usar o termo Arte em vários sentidos. Fala-se da arte de viver, da arte de escrever, da arte de pensar. Assim Arte significa, neste sentido, determinada virtude ou habilidade para fazer ou produzir algo. Fala-se de arte mecânica e de arte liberal. Fala-se também de bela arte e de belas artes e, nesse caso, toma-se “Arte” em sentido estético. Estes significados não são totalmente independentes; une-os a ideia de fazer, e especialmente de produzir, algo de acordo com certos métodos ou certos modelos – métodos e modelos que podem, por sua vez, descobrir-se mediante arte. Esta simultânea multiplicidade e unidade de significado apareceu já na Grécia. Durante a época do helenismo e na Idade Média, houve tendência para entender o conceito de Arte num sentido muito geral. No Renascimento e parte da época moderna, a distinção entre as artes como ofícios e as artes como belas artes nem

sempre foi clara. De facto, foi numa época relativamente recente que os filósofos começaram a usar o termo “Arte” para se referirem à Arte e fizeram esforços para desenvolverem uma filosofia da arte. Discutiu-se sobre se esta tem métodos e objetos próprios distintos de outra disciplina filosófica que também se ocupa da arte: a estética. Embora se deva confessar que os limites entre as duas disciplinas são imprecisos, pode, contudo, estabelecer-se uma distinção razoável. Enquanto a estética trata de questões relativas a certos valores (conceito de belo) e a certas linguagens, dando como exemplos as chamadas “obras de arte”, a filosofia da arte trata destas obras de um ponto de vista filosófico, apoiando-se em investigações estéticas. Por outras palavras, pode dizer-se que enquanto a estética é sempre mais “formal”, a filosofia da arte é incomparavelmente mais “material”.

Embora a arte não seja conhecimento, pode proporcionar certa “imagem do mundo” (Mora, 1991, p. 39). Há, pois, um certo conhecimento do mundo por meio da arte, e isto é o que quer dizer que a Arte é uma certa “revelação” do mundo. Por outro lado, dizer que a arte não é conhecimento é insuficiente, pois também a realidade não é, estritamente falando, conhecimento e, contudo, não é Arte. Por último, dizer que é um fazer também é insuficiente pois há muitos tipos de fazer que não são Arte. Outros autores assinalam que a Arte é uma forma de “evasão”. O mesmo acontece com a ideia segundo a qual a Arte é uma “necessidade” da vida humana. Em todas estas “explicações”, além disso, o que se explica é a vida humana e não a Arte. Mais adequada é a definição da arte como criação de valores: valores tais como o belo, o sublime, o cómico, etc. Outras teorias apontam a arte como uma forma de simbolização. Em todo o caso, as teorias puramente axiológicas, puramente simbolistas ou puramente “emotivas” da arte deixam sempre escapar alguns elementos essenciais da Arte. É possível que só se possa dar conta da grande riqueza de manifestações da Arte mediante uma conjunção destas teorias.

Efetivamente, a própria definição de arte é um constructo cultural variável e sem significado fixo. Inclusive, numa mesma época e numa mesma cultura, podemos encontrar múltiplas aceções do que é Arte. De igual modo, convém recordar que certas culturas podem produzir objetos artísticos que nós não reconhecemos como tal e que muito do que hoje em dia é considerado artístico, antigamente não o era (e.g., *graffitis*, *cartoons*, banda desenhada).

O que verdadeiramente é estável é o facto de a Arte desde sempre acompanhar a condição humana. Com efeito, conseguimos encontrar provas desta relação privilegiada entre o ser humano e a Arte desde os primórdios da humanidade, tal como são exemplos as pinturas rupestres ou pequenos objetos “artísticos” criados pelas primeiras civilizações.

Na Antiguidade Clássica, Platão e Aristóteles viam a Arte como *mimesis* (imitação), mas nenhum deles teoriza verdadeiramente acerca do tema. O que Platão destaca na sua *Republica* é que a arte é imitação, mas ressalva que nem toda a imitação é arte e que é preciso fugir das ilusões do mundo sensível e das aparências (por oposição ao mundo verdadeiro, o das essências e dos arquétipos universais) criadas pelas artes imitativas. Quanto a Aristóteles, este considera que a Arte tem um carácter mimético, mas realça o seu valor cognitivo, pois ela tem a capacidade de despoletar emoções no ser humano (catarse) que vão contribuir para o seu desenvolvimento.

Segundo Canda (2011; *in* Monteiro, 2015, p. 4), esta ideia de arte como *mimesis* domina a teoria da arte até ao século XVIII. No século XIX, o filósofo alemão Hegel questiona esta visão redutora do fenómeno artístico valorizando o papel da Arte enquanto produção humana. Hegel atribuía importância ao fenómeno artístico – produto humano por excelência – o que acentua a sua relevância para o ensino e as suas potencialidades didáticas. Ainda no século XIX, a estética sociológica associada aos crescentes movimentos políticos de esquerda, defende o retorno a uma função social: a Arte tem o dever de contribuir para o desenvolvimento das sociedades e da fraternidade humana.

Neste sentido, em 1898, Lev Tolstói, na sua obra *O que é a Arte?*, adota a visão funcionalista (a Arte cumpre uma função, desempenha um importante papel na sociedade), essencialista (faz parte da essência de todas as obras de arte desempenhar tal função) e expressivista (é o meio de expressão do mundo interior das emoções) da Arte. Tolstói conclui que a Arte é uma atividade espiritual que amplia o horizonte humano, pois faz-nos ver o que não havíamos visto antes.

Por volta dessa mesma época, a Arte começa a ser estudada sob o ponto de vista psicológico e latente através da contribuição de Sigmund Freud, para quem o fenómeno artístico é uma forma de representação de desejos e de expressão de pulsões reprimidas. Segundo esta perspetiva, a obra de arte é passível de ser interpretada de acordo com as motivações inconscientes do seu autor.

É no final do século XIX, com as primeiras manifestações da chamada arte moderna, que se derruba o princípio da Arte como imitação devido ao aparecimento de obras provocadoras e transgressoras que não possuíam qualquer qualidade mimética. De facto, a revolução industrial traz novos conceitos e influências ao universo artístico: a ferocidade industrial, a velocidade, o rápido desenvolvimento científico e industrial levam ao aparecimento da fotografia, do cinema, do avião, entre outros elementos que contribuíam para a mudança do pensamento e das atitudes. Como consequência, os artistas rompem com as regras em busca de um novo estilo capaz de expressar a vida moderna. Surgem movimentos artísticos como o Fauvismo, o Futurismo e o Cubismo, que procuram, através do experimentalismo, uma nova expressão da emoção e da sensibilidade.

Por outro lado, surgem novas profissões associadas à Arte – designers, ilustradores, arquitetos, fotógrafos, entre outros – cujo principal objetivo é a funcionalidade da mesma, embora sem negligenciar a importância da forma. Assim, a Arte moderna afasta-se definitivamente do princípio da Arte como imitação e aproxima-se do conceito de Arte como representação. Cada artista representa a realidade à sua maneira, através da sua sensibilidade pessoal e recorrendo a diferentes formas e materiais. E como o indivíduo se encontra ancorado numa determinada sociedade e época, inevitavelmente, o seu “olhar” encontra-se condicionado por elas.

Com o aparecimento do pós-modernismo, o conceito de Arte enfrenta a chamada “crise da representação” que causa a destruição da necessidade de qualquer referencial. Como consequência, deixa de haver a obrigatoriedade de representação do real e surge a teoria da arte como expressão. No entanto, esta teoria tão pouco foi aceite por todos os estudiosos do tema e muitos apontavam o facto de não ser possível definir Arte como comunicação ou expressão de sentimentos e emoções. Uma das principais críticas era o caso de obras de arte já conceituadas como tal em que o artista não tivera nenhuma intenção de transmitir qualquer tipo de significado, nem de exprimir qualquer sentimento.

O assunto foi-se tornando de tal forma complexo e subjetivo que muitos estudiosos abandonaram a ideia de que a definição de Arte era possível. Obviamente que esta visão não impediu que outros teóricos e investigadores da área tentassem encontrar uma definição para o fenómeno artístico, mas a verdade é que esta sempre foi uma área de pouco ou nenhum consenso.

A arte pode-se manifestar em variadas áreas e sob diversas formas, daí que existam várias expressões para descrever os diferentes tipos de manifestações artísticas: artes plásticas, artes visuais, artes gráficas, entre outras.

Na Antiguidade Clássica, os gregos e os romanos associavam os diferentes tipos de arte a uma respetiva musa, mas foi no século XVIII que as manifestações criativas começaram a ser estudadas e classificadas pelas academias. A divisão mais comumente aceite foi a divisão em dois grupos: as belas artes e as belas letras. As belas artes diziam respeito à arquitetura, gravura, pintura e escultura. Das belas letras, cujo termo (*belles lettres*) já se usava desde o século XVI, faziam parte a gramática, a eloquência, a poesia e a literatura.

Na passagem do século XIX para o século XX começa-se a discutir a importância do cinema e aumentam o número de vozes que se referem a ele como a sétima arte. Assim, partindo de um determinado conjunto de artes – Arquitetura, Pintura, Escultura, Música, Poesia e Dança – Ricciotto Canudo, jornalista italiano, teórico de arte e crítico de cinema, é o primeiro a atribuir ao cinema o epíteto de sétima arte através do seu *Manifesto das Sete Artes e Estética da Sétima Arte* (Marchante, 2006; Monteiro, 2015, p. 7). Assim, a divisão entre os diferentes tipos de arte mais comumente aceite é a que se segue: 1.^a – Música; 2.^a – Dança; 3.^a – Pintura; 4.^a – Escultura; 5.^a – Teatro; 6.^a – Literatura; 7.^a – Cinema.

A Arte e o desenvolvimento humano

Hoje em dia, todos nós sabemos qual a importância do cérebro no desenvolvimento humano e também na aprendizagem e na cognição. Não há novidade alguma em dizer que o cérebro controla as nossas ações e pensamentos. Foi no século XIX que surgiram os primeiros estudos científicos sobre o cérebro. Em linhas gerais, o cérebro pode ser definido como um labirinto em forma de noz, mais ou menos do tamanho de duas mãos fechadas colocadas frente a frente, e composto por aproximadamente 12 milhões de células.

Segundo Campbell (1996; Ilari, 2003, p. 8), o cérebro parece-se com uma série de montinhos e linhas de massa cinzenta e rosa, com uma textura macia. As células do cérebro, também conhecidas por neurónios, recebem, analisam, coordenam e transmitem informações. O cérebro aprende e memoriza através de constantes mudanças na sua rede

de conexões entre neurónios. Essas conexões são chamadas sinapses, e ocorrem em decorrência de estímulos proveniente do meio.

O cérebro do ser humano normal é composto por duas metades ou hemisférios: o direito e o esquerdo. Embora os hemisférios pareçam idênticos a olho nu, existem diferenças fundamentais entre eles. Na maioria das pessoas, o hemisfério direito comanda o lado esquerdo e o hemisfério esquerdo comanda o lado direito do corpo. De maneira geral, a linguagem, o raciocínio lógico, determinados tipos de memória, o cálculo, a análise e resolução de problemas são comandados pelo hemisfério esquerdo do cérebro, frequentemente citado como hemisfério dominante ou principal. Já as habilidades manuais não-verbais, as intuições, a imaginação, os sentimentos e a síntese são comandadas pelo hemisfério direito. Com relação à percepção de sons, Carneiro (2001; *in* Ilari, 2003, p.9) sugere que é predominantemente no hemisfério esquerdo que se percebem os sons relacionados com a linguagem verbal, e no hemisfério direito que são percebidos na música e os sons emitidos por animais.

Existem cerca de 30 milhões de sinapses que formam uma rede no cérebro humano. Essa rede suporta uma quantidade enorme de conexões, desconexões, conexões estranhas ou malfeitas, ou seja, uma variedade enorme de combinações de possibilidades que afetam o neurodesenvolvimento. As conexões do cérebro originam diferentes comportamentos, movimentos, percepções e habilidades. Para melhor compreendê-las, é interessante ver como se organizam, como sugere Levine (2003; Ilari, 2003, p. 9-10). Estes sistemas não existem de maneira isolada, mas estão entrelaçados e combinados entre si: 1) Sistema de controle da atenção (responsável pelo direcionamento e distribuição da energia mental dentro do cérebro. É esse controle que mantém a criança concentrada, permitindo que dê atenção exclusiva a uma determinada tarefa e ignore as distrações); 2) Sistema da memória (responsável pelo armazenamento de informações, é importantíssimo na aprendizagem de qualquer disciplina. Devido ao facto de a música ser uma arte temporal, isto é, que existe num determinado tempo e espaço, o sistema da memória tem uma importância fundamental para a educação musical, por exemplo); 3) Sistema da linguagem (responsável pela deteção dos diferentes sons de uma língua, pela habilidade de compreender, lembrar e utiliza um vocabulário novo, pela capacidade de expressão de pensamentos na forma da fala ou escrita, e pelo ritmo de compreensão com que o indivíduo atende às explicações e instruções verbais); 4) Sistema de orientação espacial

(responsável pela capacitação do indivíduo para lidar ou criar informações organizadas em *Gestalt*, em padrões visuais ou em configurações específicas. A orientação espacial permite-nos perceber as várias partes que se encaixam num todo, como um quebra-cabeças); 5) Sistema de ordenação sequencial (responsável pela capacitação do indivíduo para lidar com as cadeias de informação que têm uma ordem ou sequencia. No caso da música, é esse sistema que permite ao aluno compreender o conceito de escalas e sequencia musical); 6) Sistema motor (responsável pelas conexões entre o cérebro e os diversos músculos do corpo humano. Por exemplo, o sistema motor possibilita que uma determinada criança toque violino ou realize uma coreografia de dança); 7) Sistema do pensamento superior (responsável pelo raciocínio lógico, pela resolução de problemas, pela formação e utilização de conceitos, pela compreensão de como e onde as regras são aplicadas e válidas, e pela perceção do ponto central de uma ideia complexa); 8) Sistema do pensamento social (responsável pela capacidade de interagir através de relações interpessoais e de pertencimento em um grupo. Na educação musical, é o sistema de pensamento social que permite que as crianças façam música de câmara ou cantem juntas em coro).

A arte é importante na vida das crianças e dos jovens, pois contribui para o seu desenvolvimento expressivo e para o desenvolvimento da sua criatividade, tornando-os indivíduos mais sensíveis e que veem o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade da criança precisa de ser trabalhada e desenvolvida, e é pelo trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível.

A arte é vista e sentida de maneiras diferentes por crianças e adultos. Para o adulto está associada ao belo, às exposições, a museus, à estética. Já para a criança, a arte é uma forma de se expressar. A criança faz o que lhe dá prazer e alegria, brincar e desenhar envolve-a por completo e, sempre que age, valoriza os seus desejos e as suas vontades (Coletto, 2010, p. 140).

Geralmente, a criança começa a desenhar por volta dos dois anos. Nesse período está aberta a experiências, não tem medo de arriscar, pois o seu corpo é ação e pensamento: ela pode tocar, cheirar, pensar e experimentar com o corpo. É nesse período que a criança manifesta de forma gráfica, sonora ou corporal o que está sentindo, o que conseguiu “pesquisar” no meio ambiente. É importante ressaltar que os rabiscos não são apenas

gráficos, pois os pequenos também podem explorar materiais sonoros e o próprio corpo para se expressarem, como quando fazem movimentos com a boca e produzem sons ou quando montam e desmontam pilhas de caixas por prazer. Em todas estas situações pesquisam o que existe ao seu redor e o que podem fazer. A criança valoriza mais o material que está a ser utilizado, o processo, do que o resultado final.

Para Lowenfeld & Brittain (1970; Coletto, 2010, p. 141) “a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem”. A interação é importante, pois a criança gosta de imitar o que o adulto faz, ela observa os seus gestos e ações e tenta reproduzir, interessa-se pela ação e não pelo que o adulto está fazendo. Por isso é fundamental o incentivo, tanto da família como da escola, oferecendo-lhe o repertório suficiente para que possa ampliar os seus conhecimentos e as suas ações.

Por volta dos 9/10 anos a criança entra na fase do “eu não sei desenhar”. Nessa fase também tem início o interesse por trabalhos em grupos, em todas as linguagens artísticas (teatro, dança, música e artes visuais) e essa necessidade será ainda maior na próxima fase do seu desenvolvimento expressivo. A cada fase que a criança passa, desenvolve mais a sua criatividade e consequentemente a sua autonomia, tendo assim mais facilidade em expressar-se e comunicar com o mundo.

Através das aulas com Arte o professor poderá estimular o seu aluno a investigar, inventar, explorar e, mesmo cometendo erros, ele não terá medo de libertar a sua criatividade. Com efeito, a escola é atualmente interpelada a responder às necessidades de uma sociedade complexa, policentrada e em constante mutação. Ela não poderá ser um local onde se vai receber um conjunto, mais ou menos vasto, de informação que remete para uma diversidade de procedimentos, técnicas e metodologias. Não poderá continuar a ser vista como o resultado da adição de um conjunto de disciplinas, com os seus saberes próprios e os seus valores, identificados e sistematizados para serem distribuídos em sessões confiadas no espaço e no tempo, como se nada mais se passasse à sua volta (Figueiredo & Vasconcelos, 2002, p. 17).

Ao contrário do que acontecia anteriormente, as artes começam a ocupar um lugar de cidadania, embora tímida, no interior do currículo nacional desenvolvendo-se em torno de quatro grandes áreas e presentes ao longo dos três ciclos: Expressão Plástica e

Educação Visual; Expressão/Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro e Dança. Pretende-se que ao longo da educação básica, o aluno deva ter oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social. O conjunto diversificado de experiências de aprendizagem, inclui: práticas de investigação; produção e realização de espetáculos, oficinas, mostras, instalações e outras; utilização das tecnologias da informação e comunicação; assistência a diferentes tipos de espetáculos e eventos artísticos; práticas interdisciplinares; contacto com diferentes culturas artísticas; conhecimento do património artístico nacional; intercâmbio entre escolas e outras instituições; exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais.

A música, por exemplo, no currículo é também perspectivada numa interação forte com outras áreas do saber: das ciências humanas e sociais às ciências físicas e naturais, das línguas à matemática; das tecnologias à expressão e educação físico-motora, às outras artes. Isto é, para além dos saberes específicos inerentes à aprendizagem artístico-musical, o mundo da Música, como cultura e como arte performativa, é uma rede de dependências e interdependências. Potenciar este seu carácter múltiplo e complexo é uma exigência que interpela os educadores, os estudantes, as escolas e as políticas.

Fomentar e desenvolver a literacia artística, implica um conjunto de competências comuns a diferentes áreas artísticas sintetizadas em torno de quatro eixos interdependentes: apropriação de linguagens; desenvolvimento da criatividade; desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação; compreensão das artes nos contextos. Isto porque as competências artísticas desenvolvem-se através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão, de acordo como os níveis de desenvolvimento das crianças e dos jovens (Figueiredo & Vasconcelos, 2002, p. 18).

Consciência Histórica

Nas últimas décadas do século XX, dentro da pesquisa do Ensino de História, tem-se destacado um campo denominado Educação Histórica. Uma das preocupações deste campo é a procura de elementos para a compreensão da consciência histórica. Assim,

existem vários estudos que têm como objetivo investigar como os conceitos históricos são compreendidos pelos alunos no tempo e no espaço em diferentes sociedades.

Eric Hobsbawn (1998, p. 22) afirma que ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, uma componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar as suas mudanças e transformações. Outros autores afirmam que sem a consciência histórica sobre o passado não conseguimos perceber quem somos, onde um sentimento de identidade emerge no terreno da memória. Deste modo, este aparece associado à consciência histórica. Ao assegurar uma noção de continuidade no tempo e na memória, a consciência histórica contribui para a afirmação da identidade, tanto individual como coletiva.

Para J. Rüsen (1992, p. 34), a consciência histórica funciona como um modo específico de orientações em situações reais do agora, pois tem como função ajudar-nos a compreender a realidade presente. Afirma que a possibilidade de narrar a experiência temporal, ou seja, a narração da consciência histórica, é um fator constitutivo da identidade humana, pois sem ela não é possível uma orientação para a vida prática. Já a consciência exemplar, para o autor, refere-se ao estudo específico que personifica as regras de mudança temporal e da conduta humana. Esta conceção vê a história como uma recordação do passado, como uma mensagem, uma lição para o presente. Ensina as normas, as suas derivações de casos específicos e a sua aplicação. A consciência histórica do tipo crítica é construída quando as narrações formulam pontos de vista históricos demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros. Através desta comparação é apresentado o que não queremos ser. Este tipo de conhecimento histórico procura conhecer o caminho certo para chegar à constituição da identidade através da negação. A última forma de consciência histórica elaborada por J. Rüsen é a genética. Neste modelo, a memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis. Diferentes pontos de vista podem ser aceites, pois integram-se numa perspetiva do campo temporal. Aqui o raciocínio moral depende essencialmente do argumento temporal utilizado para receber a sua validade. Para o autor as consciências históricas críticas e genéticas são as mais difíceis de serem atingidas e requer muito esforço por parte dos alunos e dos professores para atingi-las.

Para este autor, o resultado da consciência histórica pode ser descrito como uma operação unitária da consciência, pois a sintetização realiza-se nos atos da fala, na narrativa histórica, sendo que esta seria formada através da operação mental ou intelectual. A narrativa como constitutiva da consciência histórica recorre a lembranças para interpretar as experiências no tempo. Neste sentido J. Rüsen escreve que o passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam o seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo e poderem esperar e projetar um futuro com sentido. (Rüsen, 2001, p.62).

A consciência histórica dos indivíduos contemporâneos tem um papel fulcral nas suas tomadas de decisão que, por sua vez, influência o desenvolvimento pessoal e social. Com base neste pressuposto, a educação histórica está a iniciar a investigação dentro do âmbito da consciência histórica e social, nomeadamente ao procurar compreender como as crianças, os jovens e os professores conceptualizam a relação temporal entre passado, presente e futuro, numa perspetiva de orientação do indivíduo face aos problemas da sociedade. Os resultados de um estudo exploratório, realizado com alunos com idades entre os 10 e os 14 anos e professores do ensino básico e secundário, sugerem que as conceções de passado e das suas relações com o presente, quer para alunos quer para professores de História, são diversificados. Estas conceções terão um papel fulcral no tipo de consciência histórica a assumir, o que por sua vez se reflete nas tomadas de decisão e na sua fundamentação – umas vezes mais analítica, outras mais dogmática (Gago, 2007, p.127).

Aprender História

Desde os anos 70 do século XX, a investigação em cognição histórica tem-se desenvolvido em vários países, sobretudo em Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Outros países como Portugal e a Espanha seguem atualmente o mesmo modelo. Neste campo de pesquisa, os investigadores (com formação em História, Filosofia da História ou Psicologia Cognitiva) começaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto

metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca da* História, através de tarefas concretas. Distanciam-se assim de um critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos, que foi estabelecido com os contributos de Piaget e Bloom tendo por base as características das ciências “exatas” como a Física e a Matemática. Estes pressupostos conduziram alguns autores a concluir que a História era demasiado complexa para ser estudada por alunos com idades inferiores a 16 anos. Tais afirmações forneceram, nos anos 70 e 80, argumentos contra a inclusão da História no currículo de escolaridade obrigatória, enquanto disciplina autónoma, substituindo-a por uma área integrada de Estudos Sociais ou Ciências Sociais (como ainda atualmente acontece em Espanha e nos Estados Unidos).

Sob influência desta estereotipada conceção de pensamento concreto *versus* pensamento abstrato, entre alguns professores de História ainda hoje persiste a convicção de que alguns temas históricos (como a Pré-História ou a Idade Média) são de difícil compreensão para os alunos mais novos porque são muito abstratos. Esta assunção não tem em conta que qualquer tema, incluindo os atrás referidos, podem ser abordados por inúmeras maneiras (Barca, 2001, p.13-14).

As “autoridades” [professores, educadores, decisores, políticos,...] juntam-se para desenhar os factos que os alunos, de qualquer nível de ensino ou modelo de formação inicial e/ou continuada, devem saber. De seguida, elaboram um teste. Quando se conhecem os resultados, estes mostram que os alunos fizeram pouco e mal. A inferência retirada de imediato é que não sabem nada! Raras vezes se equaciona se os resultados podem demonstrar só que os alunos não sabem aquilo que as “autoridades” queriam que eles soubessem. A este tipo de atuação estão subjacentes conceções behavioristas, em que, se o aluno “imita” o “comportamento” desejado, sabe.

Contudo, com a “revolução cognitiva” são propostas novas lentes para compreender o que atualmente os alunos aprendem nas aulas e fora destas. Alunos que não se compadecem com a resposta, o comportamento certo veiculado pela autoridade/escola, mas por dar sentido em diferentes formas e níveis de elaboração à realidade podendo existir uma grande variedade de respostas. Torna-se necessário refletir que tipo de ferramentas intelectuais deve a educação histórica tentar desenvolver. A educação histórica defende que a aprendizagem cresce na experiência que a reflexão sobre passado

humano promove, e que deste modo vicariante, a aprendizagem histórica desenvolve a capacidade de orientação da vida (Gago; 2015, p.28).

A aprendizagem histórica é concebida como um processo de aquisição de conhecimento através da experiência histórica e autorrealização. O conhecimento histórico deve desempenhar um papel importante na vida do aprendente, orientando-o no tempo, e não ser um conhecimento inerte ou que lhe providencia lições a seguir acriticamente. Quando a história é compreendida através de um processo metacognitivo é interiorizada pelo indivíduo, e dão-se passos para a formação de uma consciência histórica mais reflexiva. Na construção de um campo de ferramentas intelectuais pode-se fazer a abordagem do conteúdo substantivo por “modelos” temáticos. Visa-se que os alunos compreendam dinamicamente a significância das mudanças, sugerindo eles próprios critérios de significância, e deste modo, perspetivem as formas como a narrativa muda. Os alunos são assim comprometidos e encorajados a pensar de forma reflexiva. Emerge novamente a questão de os alunos terem de ser ensinados a pensar sobre as diferentes formas como a História lhes é apresentada, isto é, relativamente às diferentes narrativas, que refletem diferentes formas de pensar/interpretar o passado substantivo.

Alguns estudos em educação procuraram analisar estas questões. Barca *et al.* (2004) desenvolveram um estudo que procurou compreender como e de que modo os professores estagiários de História relacionam/articulam as suas ideias de significância e mudança histórica na compreensão do presente e na tomada de decisões do quotidiano. Com base nestes dados empíricos, as autoras consideraram que, entre os professores estagiários participantes, há uma convergência para uma só narrativa do passado recente, e muito raramente, consideram perspetivas alternativas. De realçar, que as articulações entre o sentido e significado do passado para a orientação pessoal do indivíduo não são explícitas. Esta situação parece estar intimamente relacionada com o modo como se faz sentido do presente e com as suas preocupações pessoais práticas em linha com a sua emoção e subjetividade, na medida em que os exemplos providenciados por estes professores estagiários desta possível articulação são focalizados na recessão económica e nas consequências a nível pessoal de empregabilidade (Barca *et al.*, 2004).

Com pesquisas sistemáticas sobre o pensamento de alunos, professores e historiadores, os especialistas em cognição histórica têm chegado a conclusões que a formação em Ensino da História e as práticas daí decorrentes não podem ignorar. Estas pesquisas

distanciam-se de uma ideia de aprender História em quantidade. Baseada simplesmente numa compreensão mecanicista de noções estereotipadas (que, para muitos, se confunde com “pensamento abstrato”). Já Thompson em 1972 (Barca, 2001, p.20), chamava a atenção para a necessidade de se encarar a aprendizagem da História numa perspetiva qualitativa, respeitando a essência do saber histórico.

A partir de estudos que se desenvolvem segundo estas orientações, é possível inferir algumas lógicas e estratégias no processo de conhecimento histórico dos sujeitos: a aprendizagem deve processar-se no contexto da resposta à natureza da disciplina. Em História, os alunos podem fazê-lo com gosto, conforme os inúmeros estudos o indicam; a aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem os vai apreender. Existe uma multiplicidade de fatores da cognição a ter em conta. As vivências prévias dos sujeitos e a natureza de especificado conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspetos fundamentais para a progressão do conhecimento; os estádios de desenvolvimento mental não são invariantes, como Piaget propôs. Há crianças de sete anos com um pensamento histórico ao nível das de catorze anos e vice-versa.

A promoção de uma educação histórica que responda às exigências do conhecimento atual e de uma sociedade de informação só poderá processar-se com professores conscientes de tais problemáticas. Como pensam a História e as finalidades da História os professores portugueses? Magalhães (2001) estudou as conceções de História e sugere que estes preferem adotar conceções vagas, generalistas e ambíguas, em detrimento de posturas mais operativas. Referências claras que ajudem hoje o professor, de forma a rasgar novas perspetivas a este “aprendiz de feiticeiro”, são hoje referidas. Precisamos de preparar professores em quadros científicos atualizados: será útil que os professores experienciem a pesquisa histórica e, com base nela, aprofundem o debate em torno de conceitos inerentes ao saber histórico; o contato com os resultados recentes da investigação sobre o pensamento histórico de alunos e professores torna-se igualmente imprescindível. Estes resultados poderão fornecer elementos para a elaboração de materiais criteriosos a aplicar num ensino de História com qualidade (Barca, 2001, p.20-21).

Ensino da História e a Arte

Cada pessoa pode experienciar as artes a vários níveis, desde a perspetiva individual (por exemplo, quando temos memórias dos sentimentos ou emoções), na ótica de uma experiência social (quando assistimos a uma peça de arte com amigos), ou como fenómeno cultural (*e.g.* sentirmo-nos orgulhosos do Fado ser reconhecido como Património Imaterial da Humanidade). A escola tem-se mostrado, na maior parte das vezes, incapaz de assumir um papel de construtora de relações com os interesses, expectativas e linguagens dos seus jovens alunos, gerando, por vezes, ruturas irreversíveis entre o mundo escolar e o mundo juvenil do aluno, ou seja, implode as pontes entre a cultura escolar e a cultura na escola.

Para António Damásio, a primazia dada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas em detrimento da esfera emocional é um fator que contribui para o declínio do comportamento moral da sociedade moderna. O desenvolvimento emocional faz parte integrante do processo de tomada de decisões e funciona como um vetor de ações e ideias, consolidando a reflexão e o discernimento. Sem um envolvimento emocional, qualquer ação, ideia ou decisão assentaria exclusivamente em bases racionais. Um saudável comportamento moral, que constitui o alicerce sólido do cidadão, exige a participação emocional. A. Damásio sugere que a Educação Artística, ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura da paz (Unesco, 2006).

Cecília Monteiro (2015, p. 8), no seu relatório, visou analisar a forma como a arte, nas suas diversas manifestações, pode motivar os alunos para a aprendizagem de espanhol língua estrangeira, sobretudo quando existe um interesse intrínseco dos mesmos por esta área. Assim, para alunos da prática profissional de uma escola secundária orientada para estudos artísticos, utilizou-se diferentes formas de expressão artística como recurso no ensino-aprendizagem de espanhol de forma a favorecer a motivação dos alunos e criar um ambiente propício à participação dos mesmos na sala de aula.

São inúmeras as vantagens da educação artística independentemente de esta visar a formação de profissionais das artes ou simplesmente contribuir para o desenvolvimento harmonioso da personalidade do ser humano. Assim, a arte apresenta-se como um recurso

versátil que simultaneamente cumpre os objetivos gerais da educação (a arte ao serviço do ensino), potenciando o desenvolvimento da sensibilidade estética, imaginação e espontaneidade dos alunos, e contribui para formação cultural dos indivíduos. Mais do que versatilidade e variedade (existem várias formas de expressão artística e diferentes aceções do termo arte), a arte aproxima o aluno da cultura (da sua e da do Outro), permite-lhe desenvolver a sua capacidade de análise, de espírito crítico e de interpretação. Quando em causa estão alunos que livremente optaram por um ensino artístico, as vantagens de se recorrer à exploração de diferentes formas de expressão artística parecem ainda mais evidentes.

Para Read (2001, pp.24-25), todas as faculdades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nos processos artísticos e nenhum aspeto da educação fica excluído desse fenómeno. Para além disso, para o autor e principal impulsionador do “Movimento da Educação através da Arte”, esta deveria fazer parte do ensino de forma permanente, pois tanto a educação como a arte deveriam ter como finalidade a preservação do indivíduo como ser total e das suas capacidades mentais para que, quando fosse adulto, conservasse a “unidade da consciência que é a única fonte de harmonia social e de felicidade individual”.

Segundo Zanin, no início dos anos 70, vários estudiosos de arte americanos como Edmund B. Feldman, Thomas Munro e Elliot Eisner, inspirados pelo trabalho de John Dewey, aprofundaram o conhecimento acerca da importância da arte na educação e desenvolveram a teoria que o desenvolvimento artístico resulta de formas complexas de aprendizagem e não de um processo criativo espontâneo, como tal, é função do professor propiciar essa aprendizagem através da instrução. Na década de 90, o relatório Jacques Delors XXI (Delors, 1999) da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura apresenta formalmente a educação ao longo da vida baseando-a em quatro pilares: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser, via essencial que integra as três anteriores. Nesta educação para a vida, as artes desempenham um papel fundamental. As artes, pelas suas potencialidades integradoras, oferecem ao ser humano o desenvolvimento de competências para a vida, sejam elas cognitivas (aprender a conhecer), sociais (aprender a conviver), produtivas (aprender a fazer) ou pessoais

(aprender a ser), pois há uma experiência estética viva e que favorece a inter e transdisciplinaridade, seja como disciplina numa instituição de ensino ou como tema/método numa ação transversal. (Wendell, 2010, cit. por Villaça, 2014, p.82; Monteiro, 2015, p.10).

No entanto, Portugal esperou até 1986 para ver formalizada a importância da educação artística na formação do indivíduo através da Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo. O Artigo 8.º, ponto 3, alínea a) desta legislação refere que um dos objetivos da educação para o 1.º ciclo é “[...] a iniciação e progressivo domínio das expressões plásticas, dramática, musical e motora”. Esta lei veio estabelecer objetivos que visavam o desenvolvimento de diversas competências do domínio das Expressões Artísticas nomeadamente no que concerne ao Artigo 7º, alínea a) e b). Mais tarde, a Lei de Bases da Educação Artística (Decreto-Lei nº 334/90) veio determinar nos novos programas curriculares o ensino das expressões artísticas nos vários graus de ensino, decretando como áreas da educação artística: a Música, a Dança, o Teatro, o Cinema e Audiovisual e as Artes Plásticas.

Nesta Lei estabelecem-se os seguintes objetivos para o Ensino Secundário: assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa; facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística. Este documento estabelece como objetivos da educação artística: estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado; promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas [...]; Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica; fomentar práticas artísticas individuais e de grupo [...]; detetar aptidões específicas [...]; proporcionar formação artística e especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos [...] (Monteiro, 2015, p.11).

Segundo Margarida Calado (2013, p.56), cada vez mais entram na Faculdade de Belas Artes, alunos que nunca frequentaram qualquer disciplina de História da Arte, ou seja, a

atual História da Cultura e das Artes, e que mesmo os que a frequentaram, viram-na ser reduzida de três para dois anos. Por outro lado, após a reforma de Bolonha, também as unidades curriculares de História da Arte foram drasticamente reduzidas nas Faculdades de Belas Artes. As questões que se levantam, a partir desta constatação, são várias e tentaremos responder-lhes: é a história da arte realmente necessária para um artista plástico ou um designer? Quem deve ou quem pode ensinar história da arte no ensino secundário? Será que, em vez de reduzida, a história da arte deveria ser introduzida a nível do ensino básico, nomeadamente no 3º ciclo?

O ensino da história da arte poderia contribuir para a valorização do património nacional e regional e deveria ser acompanhado, como muito bem é sugerido por Joaquim de Vasconcelos ou João Couto (Monteiro, 2015, p.13), por visitas aos museus e monumentos que se encontrem nas proximidades das escolas, proporcionando sempre o contacto direto com a obra de arte. Um conhecimento razoável da arte nacional pode auxiliar o desenvolvimento do turismo, a originalidade da nossa produção a nível do design e do artesanato e contribuir também para o desenvolvimento das economias locais. Poderíamos dar como exemplo o que se tem feito no Norte do país com a Rota do Românico ou no Alentejo com a rota do fresco. A história da arte é ainda um elemento fundamental na formação ao longo da vida, mas essa será uma problemática a abordar noutra ocasião.

Rosa (2010; *in* Monteiro, 2015, p.13) inventariou as razões que justificam a importância das artes como parte da formação integral e harmoniosa de um indivíduo: as artes são uma parte central da experiência humana e são tão básicas para garantir e reforçar a cidadania como o trabalho com os números e as palavras ou a aprendizagem da História; as artes promovem oportunidades de autoexpressão, trazendo o mundo interior de cada um para o mundo exterior da realidade concreta. Os alunos que praticam regularmente atividades artísticas desenvolvem a autoestima e a autoconfiança porque se veem capazes de realizar trabalho que é pessoalmente gratificante e publicamente reconhecido; as artes ajudam a desenvolver capacidades e atitudes essenciais para a aprendizagem e para a vida [...] desenvolvem a imaginação [...] capacidade indispensável [...] em diversos domínios científicos [...] também torna mais fácil a empatia entre as pessoas e um melhor conhecimento do outro [...]; as artes são uma oportunidade para experimentar processos do princípio até ao fim e desenvolvem tanto a independência como a colaboração; as artes

apuram a sensibilidade e a afetividade e fornecem meios para a vivência artística e cultural; as artes tornam possível utilizar as capacidades pessoais de forma significativa e de tornar compreensíveis, através destas capacidades, algumas abstrações mais complexas; as artes misturam o processo e o conteúdo da aprendizagem; as artes exercitam e desenvolvem as aptidões intelectuais mais elevadas incluindo a análise, a síntese, a avaliação e a resolução de problemas; uma das suas características mais importantes e que se traduz em que as artes nos dão prazer.

A estas potencialidades, Villaça (2014; Monteiro, 2015, p.13) acrescenta outras, mostrando a arte como estratégia ou metodologia na abordagem de conteúdos de disciplinas diversas: possui capacidade de seduzir e mobilizar; facilita a abordagem de temas que são, em geral, tabus; permite ver ilustradas situações cotidianas; permite também o questionamento de padrões e valores estabelecidos; atinge o indivíduo (tanto quem apresenta quanto quem aprecia) em todos os níveis: racional, físico, emocional, espiritual e social; além do contacto consigo mesmo, experiencia-se o contato com o outro também em sua plenitude; exercita o trabalho coletivo; permite o contato com manifestações culturais de seu povo e de outras localidades; é prazerosa, lúdica; torna-se também sedutor para instituições financiadoras (por seu potencial no que se refere a visibilidade).

O Relatório do Ensino Artístico (Fernandes, 2007, p. 3) foi desenvolvido ao longo de cerca de 10 meses por uma equipa de docentes e investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e por uma equipa técnica de apoio. Tendo em conta que o ensino artístico especializado é uma realidade social, cultural, educativa e formativa incontornável no contexto do desenvolvimento, modernização e melhoria do sistema educativo, mal seria se o ensino e a aprendizagem das artes não estivessem devidamente contemplados na proposta curricular do Estado; mal seria se não se tivessem em conta os saberes, as experiências e os saberes de todos aqueles que, apesar de todos os condicionalismos, têm vindo a garantir, ano após ano, o funcionamento do ensino artístico especializado junto de alguns milhares de alunos. Este facto é indesmentível e tem tido significado na sociedade portuguesa, embora os dados deste estudo mostrem que tal significado é relativamente restrito.

Está aquém do que seria possível e desejável em termos de organização e de funcionamento pedagógico das suas escolas, em termos da oferta existente e da sua

inserção institucional e distribuição em rede, em termos do número de alunos que o frequentam ou em termos da natureza e qualidade das formações que proporcionam. Ora, todos os indicadores nacionais e internacionais revelam que uma grande variedade de manifestações artísticas está a assumir uma importância crescente e decisiva na geração de um conjunto diversificado, e cada vez mais significativo, de atividades económicas geradoras de emprego jovem.

Também neste sentido é relevante que o ensino e a aprendizagem das artes e a educação artística, em geral, deixem de ser tratadas como áreas pouco relevantes, sendo necessário fazer aqui uma aposta muito forte, qualitativamente irrepreensível, capaz de fazer uma adequada e inteligente mobilização de recursos já existentes no interior do sistema educativo e de fazer faseadamente os investimentos que se vierem a revelar necessários. Esta é uma questão com a qual os conservatórios públicos convivem com dificuldade e em que, claramente, precisam de apoio por parte da administração, nomeadamente através de um esforço que parece dever ser feito para os aproximar, e não para os afastar, do sistema educativo.

Estas ideias acabam por ser corroboradas em 2015, no relatório de avaliação do Programa de Educação Estética e Artística, implementado em 2010 pela Direção Geral da Educação, através da Equipa de Educação Artística, dirigido aos níveis pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico e, progressivamente a outros níveis de ensino. Os autores deste relatório tentaram ouvir e falar com alunos, professores, encarregados de educação, estruturas diretivas de agrupamentos escolares, instituições artísticas e culturais, e responsáveis pelas áreas da educação e cultura das autarquias que, de algum modo, tenham participado do Programa de Educação Estética e Artística. Foi, também, fundamental compreender os princípios teóricos inerentes ao desenvolvimento curricular em cada uma das quatro áreas (artes visuais, música, teatro e dança) e os modos como, a partir do trabalho desenvolvido neste período, olham para os cenários que encontram e para os impactos que a formação desenvolvida gera nos agrupamentos, nas instituições culturais, nos professores e, sobretudo, nos relacionamentos que as crianças e os alunos passam a desenvolver com as expressões artísticas, ao nível da fruição, compreensão e desenvolvimento de atividades próximas do processo de criação artística.

Na grande maioria dos países, uma parte da responsabilidade dos resultados pouco animadores nas áreas da educação artística advém das medidas políticas e económicas

que orientam e limitam os sistemas educativos e, particularmente, do ensino artístico. No entanto, algumas das opções tomadas nos últimos anos em Portugal foram no sentido de aumentar o investimento nas áreas artísticas, nomeadamente com a criação das Atividades de Enriquecimento Curricular. Contudo, este aumento de investimento, na generalidade dos casos, não melhorou a qualidade da educação e do ensino artístico. Contribuiu para uma menorização destas áreas no currículo, relegando-as para o “enriquecimento curricular”.

As artes deveriam ser consideradas na sua especificidade própria e no interior do seu próprio campo de produção de conhecimento, tal como nas áreas curriculares “estruturantes”. Para além disso, a prática artística e a sua transposição para os processos educativos exige, atualmente, um foco cada vez maior nos processos de pensamento, de questionamento, de construção de conhecimento, de discussão, muito mais do que na valorização de produtos finais. O Estudo de Avaliação sobre o impacto das políticas públicas na área da Educação Artística em Portugal torna evidente que o lugar das artes na educação não poderia mais constituir-se em torno das festividades e das atividades lúdicas, embora nelas pudesse também participar, mas antes que o seu lugar deveria definitivamente alinhar o saber fazer com o fazer saber (Martins & Alves, 2015, p. 8). Não se trata somente de uma formação teórica, de uma literacia musical, teatral, de dança, mas sobretudo de vivências artísticas necessárias para implementar abordagens praxiais no campo das artes performativas.

Segundo o Relatório de Ensino Artístico de 2007, o contexto do ensino artístico não superior que é proporcionado pelo sistema educativo, o ensino da Música é aquele que tem maior expressão e visibilidade, envolvendo um total de 111 escolas especializadas e profissionais, cerca de 18 000 alunos e 2 100 professores. Se tivermos em conta os números referentes ao sistema educativo, a sua dimensão é obviamente reduzida, mas nem por isso deixa de constituir uma importante realidade social e cultural e de ter um papel insubstituível na educação e na formação musical de milhares de crianças, jovens e adultos. Nos últimos anos tem havido um aumento sistemático do número de alunos e também do número de instituições do ensino particular e cooperativo (Fernandes, 2007, p. 43).

A realidade do ensino não superior da Dança em Portugal, apesar de uma sensível evolução do número de alunos e do número de escolas nos últimos anos, está circunscrita

a 12 instituições das quais 10 são escolas do ensino particular e cooperativo, uma é uma escola profissional e outra é a Escola de Dança do Conservatório Nacional. No ano de 2001 havia apenas 7 escolas. Estamos a falar de uma realidade que, no total, e tanto quanto foi possível apurar, poderá envolver cerca de 1200 alunos e cerca de 120 professores. É a área do ensino artístico especializado com menor implantação, mas apesar da sua reduzida expressão e do seu reduzido impacto na sociedade portuguesa, muitas das situações e problemas já referidos para o ensino especializado da Música também fazem parte do que se pode constatar no ensino especializado da Dança (Fernandes, 2007, p. 73).

O ensino especializado não superior das Artes Visuais e Audiovisuais atualmente é ministrado em três escolas secundárias especializadas. O seu traço distintivo relativamente ao ensino regular e profissional é, bem entendido, a formação técnica e artística ministrada. São escolas que se afirmam pela diversidade e pela qualidade da oferta formativa. O ensino especializado das Artes Visuais e Audiovisuais cumpre-se ao longo dos três anos letivos do ensino secundário, tendo as suas escolas planos curriculares próprios (Fernandes, 2007, p. 99).

Neste contexto, Raquel Valverde (2014, p. 3) debruçou-se sobre as reflexões acerca do papel da música enquanto recurso promotor de aprendizagens nas aulas de História e Geografia. A autora refere que a natureza da linguagem musical se alimenta de uma memória afetiva que é passível de ser transformada em consciência musical, atua como elemento auxiliador da construção de interpretações, reflexões, narrativas e práticas inerentes à formação de uma consciência histórica e geográfica assente nas aprendizagens escolares significativas por parte dos alunos. Os resultados obtidos, neste estudo, apontam para o facto de a música surgir como um recurso inovador, motivador e reconhecido como instigador da significação atribuída às aprendizagens.

É no período da adolescência que verificamos que a música tem uma grande relevância para os jovens e o significado que lhe é atribuído parece estar correlacionado com o seu desenvolvimento psicológico e psicossocial. O papel determinante que a música pode assumir na vida de alguns adolescentes é o espelho da sua identificação com os reflexos emocionais e mentais presentes nos sons e nas letras das músicas. A Educação Histórica tem como ponto de vista privilegiado a cognição histórica situada, entendida como a aprendizagem histórica “situada na ciência da História”, cujo conhecimento é construído

em função das experiências pessoais dos sujeitos nos “contextos concretos em que os alunos utilizam as suas experiências para dar sentido a um passado que se ajusta sempre às suas ideias prévias” (Barca, 2004; *in* Valverde, 2014, p. 52). A cognição histórica situada circunscreve-se nos fundamentos epistemológicos da Ciência da História e nas situações próprias em que sujeitos específicos estabelecem relações de ensino e aprendizagem em História. Quando procuramos promover a construção da cognição histórica situada através da utilização da música como recurso promotor de aprendizagens, procuramos ter como meta a promoção da empatia histórica, da inferência histórica e também da consciência histórica dos alunos. Assim, a utilização da música como recurso didático explorado de diversas formas acaba por se assumir como algo que favorece a cognição histórica no sentido do desenvolvimento de inferências pelos educandos quando estes conseguem imaginar como viviam, pensavam e sentiam as pessoas noutros tempos e noutros lugares, a partir da análise e interpretação das canções selecionadas que escutaram nas aulas e que, muitas vezes, conheciam.

Valverde (2014, p. 53) procurou, com toda esta experiência que, através da música, a História chegasse à sala de aula de forma mais próxima do que seria possível através de outro tipo de recurso. A seleção das músicas assumiu um papel fulcral para a promoção de práticas que permitissem explorar todas as potencialidades da música aliada ao ensino e aprendizagem da História. Pretendeu sempre que possível promover uma articulação entre História, música e o processo de aprendizagem, no sentido de encarar a música e ao mesmo tempo o professor, como elementos mediadores entre a História e as aprendizagens dos alunos, numa base de ser promovida uma consciência histórica aprendida através da música, da sua linguagem, da carga emocional que lhe é subjacente, da sua incorporação e assimilação enquanto memória pessoal e, portanto, promotora de aprendizagens significativas.

A música, pelas suas características pode assumir-se como promotora de aprendizagens significativas, na medida em que os seus significados lógicos e objetivos podem tornar-se em significados pessoais e subjetivos para o indivíduo que aprende. Ao compreender e apreender o(s) significado(s) e o(s) sentido(s) de uma música num contexto de aprendizagem, atribuindo-lhes ao mesmo tempo significados e sentidos pessoais, o jovem aluno incorpora-os como elementos significativos não apenas para a sua estrutura cognitiva, mas também para a construção da sua própria identidade (individual, social e

também cultural). As potencialidades que a música assume como recurso promotor de uma educação histórica e geográfica integral através do processo de ensino-aprendizagem, assumiram-se assim como mote para seguir a investigação de Raquel Valverde (2014, p. 129) e acabam por ecoar nas experiências implementadas.

A conjugação desta perspetiva permite tecer a ideia de que a utilização da música pode ser um meio de promover uma aprendizagem numa perspetiva democrática de um ensino acessível a todos, independentemente de preferências pessoais. A compreensão da música, seja do ponto de vista emocional, racional ou sob o ponto de vista da fusão de ambos extravasa a ideia de que a música apenas surte efeito ao nível emocional e parece abrir perspetivas alargadas sobre o poder que pode assumir não só em História e em Geografia, mas em todas as áreas disciplinares. Poderemos evocar a ideia de que a música poderá ser tomada como base para o desenvolvimento de aprendizagens a um nível transversal, desdobrando-se em múltiplas abordagens adequadas a todos os contextos programáticos e específicos da natureza de cada disciplina escolar.

A disciplina de História da Cultura e das Artes

A criação de uma disciplina de História da Cultura e das Artes mostra a objetiva necessidade de, sem prejuízo da autonomia epistemológica de cada uma das áreas artísticas analisadas e há muito consagradas, deverem estas ser entendidas como materialização daquela, isto é, de ser a arte, a despeito da forma que tenha revestido, sempre uma forma de expressão da cultura que a gerou. Porém, se as diversas expressões artísticas não podem ser compreendidas, na sua complexidade, à margem da compreensão global do quadro genérico onde se inscreve o seu devir, a criação de uma disciplina onde a cultura e as artes se estudam em confronto permitirá avançar também para um pressuposto em certo sentido mais radical: o de que é a própria História da Cultura que adquire uma nova dimensão se analisada em permanente interação com os objetos artísticos nos quais, no decurso do tempo, se foram materializando as sucessivas formas de entender e questionar o mundo. O programa da disciplina procura consagrar essa perpétua e fundamental interação entre as artes e a cultura ou entre a cultura e as artes, consoante a perspetiva que se adote na abordagem da questão. E foi por isso também que se procurou favorecer uma abordagem não hierárquica, mas essencialmente dinâmica e transversal dessa interação.

A disciplina tem como finalidade, ao nível da formação, qualificar e diversificar a formação cultural e artística; contribuir para a formação académica e profissional; e promover atitudes de investimento pessoal em formações futuras.

Ao nível das competências gerais, a disciplina deve preservar e valorizar o património artístico e cultural; entender a defesa do património como ato de cidadania; consolidar o sentido de apreciação estética do mundo, evidenciar uma atitude crítica enquanto recetor de objetos artísticos; mobilizar os conhecimentos adquiridos na disciplina para criticar a realidade contemporânea, pesquisar, selecionar e organizar informação diversificada de uma forma autónoma, responsável e criativa; compreender o objeto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico; e enquadrar a especificidade do discurso e das categorias analíticas de cada área artística na análise conjuntural do tempo e do espaço (histórico e cultural).

No que diz respeito aos objetivos fundamentais, o professor deve estimular no aluno o gosto pela criação artística nas suas múltiplas vertentes. Este objetivo mais abrangente implica quatro objetivos específicos fundamentais: ensinar/aprender a ver; ensinar/aprender a ouvir; ensinar/aprender a interpretar; ensinar/aprender a contextualizar.

Com o intuito de contribuir de outro modo para o esclarecimento das categorias analíticas do Tronco Comum, os objetivos gerais da disciplina foram elaborados a partir desses indicadores que se denominam “Tempo”, “Espaço”, “Biografia”, “Local”, “Acontecimento”, “Sínteses” e “Casos Práticos”: “situar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que enquadram fenómenos culturais e artísticos específicos (Tempo); reconhecer o contexto geográfico dos diversos fenómenos culturais e artísticos (Espaço); compreender a ação individual como determinante na apreciação dos diversos processos históricos, culturais e artísticos (Biografia); valorizar o local como cruzamento de múltiplas interações (culturais, políticas, económicas ou sociais) (Local); relacionar um tempo breve, de natureza especialmente marcante, com o contexto em que se inscreve (Acontecimento); identificar os elementos estruturantes que caracterizam a singularidade da cultura de cada época (Sínteses); reconhecer o objeto artístico como produto e agente do processo histórico-cultural em que se enquadra (Casos Práticos)” (Pimentel, 2004).

Em termos de competências a desenvolver, o programa da disciplina de História da Cultura e das Artes refere a utilização em cada área artística o vocabulário próprio; a

análise do objeto artístico na sua especificidade técnica e formal; reconhecimento do objeto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico; reconhecimento do estudo do objeto artístico como processo fundamental para o conhecimento do passado; adoção de métodos de trabalho próprios, individuais e/ou de grupo; comunicação correta opiniões e resultados de pesquisa (oralmente e por escrito); e utilização de diversos recursos na pesquisa e comunicação de informação.

No quadro do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, o nível secundário de educação e o Ensino Profissional correspondentes aos 10.º, 11.º e 12.º anos, organiza-se em: Cursos científico-humanísticos, Cursos tecnológicos, Cursos artísticos especializados e Cursos profissionais. A disciplina de História da Cultura e das Artes insere-se na componente de formação específica dos Cursos científico-humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas, nos 11.º e 12.º anos, apresentando uma carga horária de três tempos letivos de 45 minutos por semana. Mas insere-se também na componente de formação científica dos Cursos artísticos especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, nos 10.º, 11.º e 12.º anos, com uma carga horária de dois tempos letivos de 45 minutos por semana. A disciplina é composta por onze módulos, dos quais o primeiro concebido como módulo introdutório ou de motivação (a serem lecionados em dois ou em três anos) e sua submissão a coordenadas de significado não somente cultural, mas igualmente material e temporal e designados de: *A Cultura da Ágora*, *A Cultura do Senado*, *A Cultura do Mosteiro*, *A Cultura da Catedral*, *A Cultura do Palácio*, *A Cultura do Palco*, *A Cultura do Salão*, *A Cultura da Gare*, *A Cultura do Cinema*, *A Cultura do Espaço Virtual*. Aqui também se verifica a organização por meio das categorias *tempo*, *espaço*, *biografia*, *local*, *acontecimento* e *sínteses* e, por fim, a necessidade de, sistematicamente, equacionar *casos práticos*, selecionados no conjunto das diversas áreas de especialização, pela sua particular representatividade no âmbito das quatro áreas artísticas. Esta última categoria tem, com efeito, por objetivo, proporcionar aos alunos de cada uma das áreas específicas o contacto com as diferentes artes, alcançando assim, pela descoberta da transversalidade das expressões artísticas, uma formação mais completa e abrangente.

Desenvolvimento musical e educação

As funções psicológicas da música, podem genericamente ser resumidas em três domínios principais, nomeadamente as funções cognitivas, emocionais e sociais.

Considerando que as utilizações da música aumentam e se diversificam é importante que os jovens estejam na linha da frente das mudanças que estão a ocorrer e que assim possam tirar o máximo partido de eventuais benefícios. David Hargreaves (1999, p. 5) refere que pelo menos no Reino Unido, a música está a lutar pela sua sobrevivência como uma disciplina no currículo nacional, em resultado do pensamento recente do governo acerca da importância das competências básicas, ou seja, “Ler, escrever, contar”. Precisamos de ser capazes de mostrar que o “ritmo”, pode promover benefícios na vida cognitiva, emocional e social das crianças, o que o torna tão indispensável como o número e a literacia.

Em 1978, Berlin Sundin (Hargreaves, 1999, p. 6) sugeriu que “as crianças que entram para a escola agora provavelmente já ouviram mais música do que os seus avós durante a vida inteira”. Sundin fez esta sugestão para salientar o impacto da televisão da rádio e de outros meios de comunicação social na experiência musical das pessoas, durante as décadas de 50, 60 e 70, e o ritmo e mudança tem vindo a acelerar nas duas últimas décadas. O desenvolvimento tecnológico está a revolucionar os padrões tradicionais de trabalho e de lazer, a vários níveis na sociedade e, em particular, três desenvolvimentos estão a mudar a natureza da experiência musical a um nível fundamental.

O primeiro destes desenvolvimentos tem a sua origem no crescente acesso à música e nos custos cada vez mais baixos dos computadores pessoais. O segundo desenvolvimento advém da crescente miniaturização da aparelhagem áudio, bem como do facto de esta ser portátil e relativamente barata e, por isso, acessível – o rádio transístor, o Walkman, o Discman, o mp3 e o iPod significam que a música se tornou um acompanhamento essencial de muitos aspetos da vida do dia a dia. O terceiro desenvolvimento extremamente importante para os próprios compositores, produtores, arranjadores e músicos durante a última década tem sido o desenvolvimento e a standardização do MIDI-Musical Instrumental Digital Interface. Esta é uma linguagem digital que permite que a informação produzida por instrumentos musicais seja gravada, manipulada e transferida entre diferentes sítios, através de ligações diretas instrumento-computador (Hargreaves, 1999, p. 7).

Quase não é necessário dizer que o nível sociocultural dos alunos e professores e das próprias escolas exerce um impacto sobre a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento musical. Mas a investigação atual permite-nos ser mais precisos acerca

do modo como estas influências se processam. O primeiro exemplo é talvez o mais óbvio é o do papel incrivelmente poderoso da música na vida dos adolescentes. Os *teenagers* passam mais tempo a ouvir música do que a realizar qualquer outra atividade de lazer, e os seus estilos de música e artistas preferidos podem fornecer uma grande riqueza de informação acerca de outros aspetos do estilo de vida deles – vestuário, atividades de lazer, amizades, etc. Em particular, a música serve como um rótulo de identidade através da qual os adolescentes se definem a si próprios e aos outros. A segunda ilustração é retirada da investigação de doutoramento de Louise Morgan (Hargreaves, 1999, p. 8), do Grupo de Investigação Musical de Leicester. O estudo de Morgan está a investigar o processo de colaboração de pares na composição: como é que as crianças trabalham juntas em pequenos grupos e como é que estes processos afetam a música que vai surgindo? Esta é uma atividade com uma validade ecológica considerável, uma vez que a maioria das crianças na idade do ensino básico e secundário no Reino Unido levam a cabo trabalhos de composição em pequenos grupos, como parte da disciplina de Música no currículo escolar. Os resultados deste estudo mostraram claramente que a natureza da tarefa influencia o tipo de comunicação importante para a produtividade do grupo. A comunicação verbal pode ser necessária em tarefas de composição que requeiram representações diretas de histórias, por exemplo, enquanto a comunicação não-verbal (tocando instrumentos) pode ser muito mais eficaz para as tarefas expressivas mais abertas.

A ilustração final baseia-se no estudo de Olsson (1997; Hargreaves, 1999, p. 9), que é talvez a primeira pessoa que tentou delinear o que se pode ser designado a psicologia social da educação musical. O autor estuda as influências escolares nas preferências musicais, e o modo como estas se relacionam com as aspirações dos estudantes relativamente ao futuro (os seus “destinos sociais”) ou com o seu grau de envolvimento ou de desinteresse pelos valores escolares.

Os três exemplos referidos sugerem que a música na educação pode preencher três funções principais para o indivíduo, nomeadamente, na organização da sua autoidentidade, das suas relações interpessoais e do seu humor, na vida do dia a dia. Estas três funções sociais da música também parecem verificar-se numa perspetiva muito mais vasta, nomeadamente sob o ponto de vista da psicologia social da música, de um modo

mais geral. A música desempenha um papel claro na formação e na expressão da autoidentidade.

A investigação sobre diferenças individuais indica que a música está relacionada com o desenvolvimento do papel sexual dos músicos, o que tem implicações claras em questões como o estereótipo do género nos instrumentos que as crianças tocam. A investigação historiométrica sugere que os compositores exprimem a sua identidade distinta e as suas opiniões sobre o mundo através da sua música; e a investigação sobre música na adolescência, como acabamos de ver, sugere que os ouvintes se juntam a subculturas musicais como um meio de se definirem a si próprios. A segunda função social da música reside no estabelecimento e na continuidade das relações interpessoais. Os efeitos de conformismo e de prestígio nas avaliações de preferências musicais refletem um desejo de aceitação em determinados grupos sociais. A investigação sobre as funções socioculturais da música sugere que a música proporciona um meio de definir a identidade étnica, quer na cultura ocidental quer nas culturas não ocidentais (Hargreaves, 1999, p. 10).

Na Grã-Bretanha, relatórios sucessivos da Comissão Consultiva do Ministério da Educação chamaram a atenção para a necessidade de se fomentar e aperfeiçoar o ensino da arte e dos trabalhos manuais nas escolas primárias e secundárias, quanto mais não fosse para corrigir os efeitos negativos de uma preparação exclusivamente lógica ou gramatical.

Os resultados mostram que ouvir música é uma atividade de lazer importante, sobretudo para as crianças mais velhas e que a maioria delas mostra atitudes moderadamente positivas relativamente à educação musical na escola. Para elas, ouvir música tem diferentes funções em cada contexto: a casa está relacionada com a fruição e o entretenimento, os estados emocionais e as relações sociais, enquanto que a música na escola está relacionada com a motivação para a aprendizagem e para a ação e com determinados conteúdos das aulas (Palheiros & Hargreaves, 2002, p. 47). Ouvir música gravada é uma das principais atividades de lazer das crianças. A investigação tem revelado a importância da música para as crianças e os jovens. Alguns estudos analisaram as razões porque ouvem música e os diferentes modos como ouvem.

Na escola a audição musical é apresentada às crianças como uma atividade formal com frequência, duração, objetivos e conteúdos pré-determinados. As crianças ouvem música

com os colegas de turma, que não escolheram, e o programa define que estilos e peças musicais são incluídos. Estas diferenças contextuais implicam que as crianças poderão desenvolver diferentes atitudes relativamente à audição em cada contexto: ouvir música em casa pode ser uma atividade mais significativa, porque possui funções que são mais valorizadas pelas crianças do que as funções de ouvir música na escola.

Em Portugal, segundo Mota (2001; in Palheiros & Hargreaves, 2002, p. 50), no 1.º ciclo do ensino básico, a música não é abordada de maneira sistemática pelo professor generalista, que frequentemente possui uma formação musical reduzida e revela pouca confiança no seu ensino da música. As orientações curriculares para a música neste nível de ensino são formuladas de maneira vaga e não oferecem uma base consistente para o desenvolvimento e a avaliação dos alunos. Embora a música tenha um lugar definido no currículo do 2.º ciclo do ensino básico, com duas a três horas semanais ensinadas por um professor especialista, a maioria dos alunos ainda está relativamente pouco desenvolvida a nível musical. No 3.º ciclo do ensino básico, a música é opcional, sendo apenas oferecida em algumas escolas.

Assim, não é surpreendente que a aprendizagem musical de muitos alunos ocorra fora da escola, em grupos pop e rock formados entre amigos ou, em zonas rurais, nas bandas de música locais. Mota (2001; in Palheiros & Hargreaves, 2002, p. 51) conclui que “todo o sistema da educação musical formal portuguesa ignora conscientemente este outro lado da vida musical dos alunos, que fazem uma distinção clara entre “a nossa música” a “música deles”. As orientações curriculares do currículo nacional afirmam claramente a necessidade de se introduzir música popular na sala de aula, no entanto, a observação sistemática do ensino da educação musical mostrou que os professores ou não seguem esta orientação, porque não estão familiarizados com a música popular, ou incluem a música popular nas suas aulas de uma maneira acrítica, baseada no pressuposto de que “os alunos gostam”.

Os resultados deste estudo mostram que ouvir música tem diferentes funções na vida das crianças em diferentes contextos, casa e escola. Ouvir música em casa e noutros contextos informais parece ter principalmente funções emocionais e sociais, enquanto na escola tende a ter principalmente uma função cognitiva. As funções emocionais não parecem ser salientadas na escola, enquanto o prazer de ouvir e o estado emocional foram as principais funções de ouvir música em casa, atribuídas pelas crianças. Em casa, as crianças

desenvolvem uma identidade pessoal e social, fruindo a música com a família e os amigos, com quem estabelecem fortes ligações emocionais, enquanto na escola, interagem com os professores e os colegas. Por isso, a maior importância que as crianças atribuem às funções emocionais e sociais da música em casa poderá construir uma das principais razões para não gostarem da música na escola.

O ensino de História a partir do Teatro

Com as mudanças da Historiografia, o ensino também passa por mudanças ampliando as novas linguagens ao ensino. Dessa forma o ensino da História tem-se renovado no que diz respeito ao uso de novas tecnologias, trazendo melhorias significativas para um maior empenho e envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O teatro ao longo da História foi largamente utilizado como entretenimento e muitas vezes para passar valores e ideologias. Na educação, por exemplo, foi utilizado pelos jesuítas como forma de ensinar valores religiosos. Mas o teatro utilizado de forma diferenciada pode despertar o sentido crítico dos alunos.

O teatro é de origem grega, nasceu no século V a.C., como culto ao deus Dionísio. A tragédia era a combinação de cantos corais e danças rituais, resultando no coro, depois foi inserido um solista, a princípio cantando e posteriormente declamando numa linguagem elevada e poética. Segundo Hauer (2005; Santos, s/d, p. 3): “Além de ser utilizado para atualizar os mistérios dionisíacos, o teatro também desempenhava importante função didática em outros aspetos da religião grega”. No período medieval, o teatro será resgatado pela Igreja, sendo utilizado como meio de abordar os temas bíblicos. No século XV e XVI percebe-se que o teatro pode ser utilizado de uma forma mais pedagógica, tendo em vista as missões jesuíticas que tinham por intuito catequizar os índios e muitas vezes eram estes que encenavam passagens bíblicas, como meio de aprendizagem e de assimilação dos ideais cristãos, ou seja, uma aculturação desses nativos. No século XIX ir ao teatro torna-se um hábito para a elite, que se divertiam com as peças, figurinos, etc. No século XX em diante, o teatro passa a “competir” com as novas tecnologias, como televisão e cinema, mas ao mesmo tempo sofre influência destes, sendo que alguns programas ou filmes passam a adotar moldes de interpretação do teatro. Através destas considerações acerca do teatro percebe-se que esteve presente em vários momentos ao longo da História, servindo muitas vezes para representar algumas situações

e divertir o público. Além de ser utilizado de forma pedagógica, transmitindo determinados valores para seu público alvo, ou utilizado como uma forma de melhor assimilação de alguns preceitos. Mas a essência do teatro reafirma-se no ser reflexivo e social e daí advém a importância de ser utilizado na escola, além de valorizar e motivar os alunos enquanto indivíduo e ser social, tendo em vista a coletividade no processo de encenação (Santos, s/d, p. 5).

O teatro, como recurso metodológico, ensina os alunos a viver e a ampliar os horizontes culturais, bem como a perder a timidez e a colocar-se no lugar do outro, tornando-se, com isso, um artefacto eficaz para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, uma vez que, desperta nos alunos o interesse por temas, textos e autores variados.

O uso do teatro como prática metodológica ajuda a desenvolver no aluno a noção de trabalho de grupo e a capacidade de resolver melhor as situações que exigem improviso. Acreditando-se no uso do teatro como recurso metodológico na prática de ensino, pauta-se a possibilidade de produzir conhecimentos que contribuirão para a reflexão e a promoção dos saberes e das práticas de ensino de História. É importante ressaltar que os professores de História têm um papel fundamental na formação da consciência histórica dos alunos através da ampliação da relação ensino-aprendizagem e da incorporação de diferentes linguagens no processo educativo. Diante disto, o teatro pode constituir um recurso metodológico eficaz para alcançar objetivos no que concerne ao ensino e à aprendizagem (Almeida, 2015, p. 61).

Há algum tempo que novas correntes historiográficas, especialmente do campo da Nova História Cultural, têm contribuído para que os professores pensem conceitualmente na sua prática educativa. A História trabalha com a mudança no tempo, e a história cultural assinala a reinvenção do passado através das práticas e representações do mundo partilhadas pelos sujeitos históricos.

Na perspectiva de que todos os homens produzem cultura e estão inseridos das mais variadas formas nos processos históricos, é importante que o professor, dentro do espaço escolar, apresente questões que tenham como objetivo problematizar as relações quotidianas que são construídas e vivenciadas pelos alunos. Partindo do pressuposto de que o interesse pelo estudo de História, de uma forma participativa e prazerosa, pode ser despertado a partir do momento em que o professor consciencializa o aluno de que ele se

insere como sujeito nos processos históricos e como construtor da cultura que o circunda (Almeida, 2015, p. 63).

A partir das vivências como arte-educadora, Cláudia Vasconcelos (2011, p. 2) propôs-se a experimentar práticas criativas e artísticas na formação dos alunos de História, visando contribuir com a ampliação das possibilidades metodológicas no ensino de História. Partindo do pressuposto de que estudar História é realmente uma tarefa difícil, pois exige de quem o faz uma postura crítica, certa disciplina intelectual e acima de tudo vontade, o papel do professor de História é importantíssimo no sentido de despertar o interesse e a análise crítica da História. Neste sentido, torna-se necessário construir novas pontes de comunicação com os estudantes, utilizando o corpo, os sentidos como meio de aprendizagem.

Ao longo do tempo as formas teatrais, géneros e estilos forma-se multiplicando, bem como os seus objetivos. No entanto, pelo menos, dois aspetos permaneceram singulares a todos eles: o conflito e a necessidade de representação da humanidade, ambos fundamentais para o pensamento histórico. Desta forma, o trabalho com teatro na escola assim como outras formas de expressão artística, é uma interessante alternativa na construção de uma nova filosofia para a educação. O uso do teatro como linguagem pedagógica é conduzir o aluno ao processo de autonomia na construção do conhecimento e principalmente, construí-lo de forma prazerosa, gerando interessantes situações de aprendizagem.

Não basta termos uma conceção de educação e de ensino de História avançados do ponto de vista teórico, é fundamental uma coerência entre essa conceção e a forma como se trabalha na sala de aula, como se observa e se reage com as diferentes manifestações do saber presentes em qualquer aula. Neste sentido, Cláudia Vasconcelos (2011, p. 4) trabalhou a dramaturgia como fonte, tendo em vista que as novas abordagens historiográficas, influenciadas, especialmente, pelo campo da Nova História Cultural, ampliaram a compreensão e utilização de fontes históricas tanto no campo da pesquisa quanto na área de ensino. Neste sentido, o trabalho com a literatura dramática possibilitou uma aproximação com diferentes imaginários e sociedades, uma vez que o texto teatral constrói um discurso sobre a realidade de uma determinada época e lugar, como qualquer outro documento produzido em diferentes instâncias. O que o distingue dos demais é a sua linguagem estética, requisito imprescindível para que este se apresente como tal. No

geral, os conteúdos teóricos e práticos foram trabalhados através de aulas expositivas e participativas, leitura de imagens e textos, interações lúdicas, produção textual, jogos teatrais e etc. Foram também realizadas atividades de fomento à educação estética a partir de estudos, do fazer, da apreciação artística e da contextualização histórica das produções culturais.

Cláudia Vasconcelos (2011, p. 6) refere que se encontra no teatro um dos caminhos mais adequados e prazerosos para o estudo da História, pois o trabalho com as representações sociais a partir da construção de cena ou do texto dramático possibilita uma aprendizagem significativa, exige do estudante um aprofundamento do conteúdo e da contextualização do que se está encenando, além do trabalho com técnicas teatrais que envolve a turma e ao mesmo tempo desenvolve a oralidade, a integração de grupo, aguça a criatividade, desperta o gosto pelas artes, promove o acesso a produções artísticas, bem como de diferentes épocas.

O teatro visto por uma perspetiva educacional faz a junção de imaginação e prática, desenvolvendo assim o potencial dos alunos. E concomitantemente contribui para a formação de um sujeito crítico, diferenciado do aluno apenas recetor, que acumula informações, comum à epistemologia convencional de ensino, onde a memorização tinha um papel chave, como salienta Bittencourt (2009; Santos, s/d, p. 4): “Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava no livro ou copiado no caderno”.

O teatro utilizado pelo professor de forma adequada, desenvolve a criatividade, a interdisciplinaridade, a pesquisa, o trabalhar em grupo, contribuindo desta forma, para as relações sociais, aspetos afetivos e cognitivos. Ao trabalhar com peças de teatro, o aluno sentir-se-á como sujeito integrante de um processo social. Esta metodologia utilizando o teatro como ferramenta, amplia a atuação didática, sendo o professor mediador e não detentor e transmissor de informações. A utilização do teatro no ensino de História contribui para que os alunos, observem, confrontem as diferentes culturas ao longo da História, em diversos momentos. Além de que, colabora para aprofundar temas trabalhados em sala, permitindo que o professor adapte os conteúdos à linguagem dos alunos, e consequentemente maior envolvimento destes no processo de aprendizagem e maior dinamização com a matéria.

A utilização do teatro enquanto ferramenta pedagógica, nesse sentido, tem grande potencial a ser explorado no ensino de História, aliando o lúdico com os temas a serem estudados pelos alunos, fazendo com que cada vez mais se envolvam com a História, exercitando a sua criatividade e a capacidade de desenvolvimento das mais variadas informações (Santos, s/d, p. 5).

A História e a sétima arte

A aprendizagem histórica de crianças e jovens torna o ensino mais exigente, mas eventualmente, também mais motivador quando professores e alunos se sentem parte ativa na história e na compreensão da História. O artigo “Ensinar com a sétima arte – o espaço do cinema na didática da História” de Tiago dos Santos Reigada desenvolve a temática do cinema sob o ponto de vista da sua relação com a História e com o Ensino da História. Através de um olhar retrospectivo, pretendemos perceber qual a relação estabelecida entre cinema e História, e vice-versa, com o objetivo de encontrar pontos de ancoragem que nos permitam enquadrá-la no âmbito da didática, fazendo do filme o ponto de partida para aprendizagens significativas em História.

A arte cinematográfica abre uma extensa panóplia de oportunidades de rentabilização e trabalho transversal que não se esgota na análise do filme propriamente dito. O cinema, pela sua versatilidade e abrangência, abre espaço ao domínio pedagógico, mostra-se à didática com amplas possibilidades de utilização, trilha o seu caminho enquanto fonte e recurso de aprendizagem na sala de aula. Se do ponto de vista teórico a relação existente entre cinema e História é perceptível, fruto sobretudo do aparecimento do filme histórico enquanto género cinematográfico, não é tão clara a associação do cinema à Didática da História. Com efeito, a sua fiabilidade histórica, quer ao nível dos argumentos construídos, quer ao nível da própria narrativa do filme, permitiu-nos alargar o conceito historiográfico de fonte histórica trazendo o filme para o espaço didático da disciplina, contemplando uma utilização pedagógico-didática que, simultaneamente, percebesse a singularidade da fonte, mas procurasse também potenciá-la enquanto recurso de aprendizagem. O cinema pode agora ser incorporado no conjunto de recursos que auxiliam os professores no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, abrindo espaço a um estudo cujos objetivos se situem no campo da aplicabilidade do cinema em

contexto de sala de aula e na sua rentabilização enquanto recurso didático no campo do ensino da História.

A capacidade do filme em proporcionar uma visão da História que não está compartimentada é outra das suas principais características, na medida em que o filme capta, numa imagem, tempo, espaço e contexto. O filme mostra um conjunto de ações e reações dos intervenientes históricos ao longo de um espaço e tempo. É particularmente importante para os alunos perceberem que existe uma relação causa/efeito em História e que as ações motivam reações. É, pois, nesta dinâmica de posições, que o aluno deverá analisar e procurar explicar as motivações e razões das partes envolvidas em situações de diálogo, tensão ou conflito, bem como as consequências históricas das atitudes tomadas, a curto e a longo prazo, no contexto histórico das sociedades contemporâneas.

No campo da representação do espaço, o filme consegue ser particularmente eficaz na forma como reconstrói os ambientes históricos. Uma imagem permite, portanto, aceder simultaneamente a tempo, espaço e contexto, o que acaba por conceder aos alunos uma visão dinâmica da História, diferente daquela que se obtém através de outro tipo de recursos. Finalmente, as recomendações teóricas relativamente à utilização do filme enquanto instrumento didático mostram-nos que seria igualmente importante utilizar um filme que pudesse ser trabalhado no aspeto da Comunicação em História, isto é, que o filme oferecesse ao professor um conjunto significativo de material (conteúdo histórico, construção fílmica, relação com os conteúdos da disciplina, possibilidade de trabalhar competências específicas, etc.) passível de rentabilizar aspetos como a comunicação oral ou a comunicação escrita dos alunos.

Sob o ponto de vista teórico os investigadores apontam a utilização do filme como uma estratégia especialmente motivante para os alunos ao nível da sua comunicação oral e escrita. Para Mary Lankford, Jorge Nóvoa, Larissa Freire & Ana Caribé (Reigada, 2016: 84) o debate no final do filme é essencial, seja para promover a discussão dos aspetos históricos e ficcionais do filme, seja para incentivar a problematização das interpretações que este autoriza. Sob o ponto de vista da oralidade, há ainda a considerar que a discussão em grupo das questões levantadas pelo filme contribui, por um lado, para estimular os alunos a assumirem uma posição mais reflexiva e problematizadora relativamente às fontes que lhes são disponibilizadas, promovendo assim o interesse pela disciplina e, por outro lado, este tipo de atividades ajuda a desenvolver, através do confronto de ideias, o

espírito crítico e a capacidade argumentativa dos alunos, contribuindo para a edificação de um pensamento autónomo e criativo. Apesar de o filme ser utilizado como recurso individual, como temos vindo a apresentar, a sua riqueza enquanto instrumento de trabalho possibilita ainda que o professor se possa servir de outro tipo de fontes e recursos para aumentar o leque de experiências de aprendizagem a oferecer aos alunos. A diversidade de recursos vem dinamizar estratégias.

Relativamente às potencialidades didáticas da utilização do filme em sala de aula pode-se concluir que a utilização do filme não se esgota no seu carácter motivacional inicial. O filme tem uma presença constante na mente dos alunos que intensifica o interesse e a curiosidade à medida que o conhecimento que se tem sobre o mesmo se vai aprofundando. O filme histórico, pelas características que possui enquanto obra de arte e fonte de conhecimento, promove o desenvolvimento de competências específicas da História. Ao nível do tratamento e seleção da informação (incentivando a pesquisa paralela de informações que complementem os dados providenciados pelo filme) e ao nível da compreensão histórica (fornecendo uma visão descompartmentada da História, uma História em movimento, com semelhanças com a vida real e, por isso, mais inteligível para os alunos). A análise da componente histórica do filme e o debate oral de ideias (comunicação em História) permitem desenvolver o espírito crítico, um olhar mais reflexivo e problematizador por parte dos alunos relativamente à História e às fontes históricas, o que acaba por estimular uma postura mais inquiridora no processo de construção do conhecimento.

O Plano Nacional de Cinema (PNC)¹, que surge sob a alçada da Direção-Geral da Educação, está previsto como um programa de literacia para o cinema e de divulgação de obras cinematográficas nacionais junto do público escolar, garantindo instrumentos essenciais e leitura e interpretação de obras cinematográficas junto dos alunos das escolas abrangidas pelo programa. O Despacho n.º 15377/2013, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 229, de 26 de novembro de 2013, refere que o PNC tem como objetivos dar apoio à difusão e promoção de obras cinematográficas e audiovisuais, enquanto instrumentos de expressão da diversidade cultural, afirmação da identidade nacional e promoção da língua e da cultura portuguesas; formar os públicos escolares de

¹ Consultar em: <http://www.dge.mec.pt/plano-nacional-de-cinema>

modo a garantir-lhes os instrumentos básicos de “leitura” e compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, despertando-lhes o prazer para o hábito de ver cinema ao longo da vida; e de valorizar o cinema enquanto arte junto das escolas e da restante comunidade educativa. A título de exemplo foi criada a Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema que, desde 2007, desenvolve um Projeto de interesse pedagógico direcionado para um público infantojuvenil, da Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Este é um projeto educativo cujo objetivo principal é dar a conhecer a história do cinema, enquadrando-a num contexto histórico-cultural, social e científico adequado aos conteúdos programáticos, contribuindo para a aprendizagem ao longo da vida. O projeto é concretizado com a organização de atividades mensais e atividades de tempos livres durante as férias escolares do Natal, cuidadosamente concebidos consoante as faixas etárias: Ateliers de Pré-Cinema e Cinema, Visitas Temáticas à Exposição, Jogos, Sessões de Cinema, Espetáculos e outras divertidas atividades que permitem aprender brincando.

A história está presente no cinema de diversas maneiras e pode ser abordada por vários ângulos. Em princípio, de forma genérica, um filme, produzido em qualquer época ou espaço, é passível de ser utilizado como fonte de reflexão histórica. Também há filmes que recuam ao passado para construir os enredos, e elaboram cenários, paisagens, gestos e falas que pertencem a uma temporalidade distinta daquela em que o filme foi produzido. Constroem assim discursos históricos não factuais, a partir de enredos ficcionais. E há produções cinematográficas especificamente preocupadas em retratar factos históricos. Podem ser chamados então de “filmes históricos” os que constroem discursos históricos específicos (Souza, 2010, p.27).

A maioria dos cineastas focam-se em dois aspetos: divertir o espetador e fazer um relato de processos e eventos históricos. Mas a natureza da produção cinematográfica é distinta da natureza da produção historiográfica. Procurando relacionar conhecimento histórico e produção cinematográfica, pode enquadrar-se os filmes históricos como transmissores de um determinado saber histórico, que atinge as pessoas e as informa sobre o passado. Partindo desta linha de raciocínio, pode-se entender que, ao assistir um filme histórico, seja ficção ou documentário, é possível que o espetador adote aquele ponto de vista, impressione-se e tome por verdadeiras as imagens, solidarize-se com determinadas personagens históricas e deturpe a imagem de outras.

O trabalho do professor de história poderia partir destas problemáticas, pois historiadores e professores não podem negar que as produções cinematográficas se configuram como emissoras, sob formas específicas, de um determinado conhecimento histórico. O que se deve fazer é compreender como este conhecimento está a ser transmitido, de que maneira pode influenciar as visões que os alunos constroem sobre os temas históricos. A questão que aqui se pretende levantar trata-se da construção de um referencial de análise a partir do relacionamento aluno-filme-aprendizagem, ou seja, investigar como os filmes históricos podem ou não interferir na forma como os alunos aprendem História e compreendem a relação presente-passado que se estabelece nestas produções cinematográficas, na empatia que constroem em relação a pessoas e ideias de outras épocas e culturas e também na forma como as suas narrativas são construídas a respeito de temas históricos.

Assistir um filme histórico é entrar em contato com uma experiência de interpretação do tempo. Sob o ponto de vista de J. Rüsen, a função didática da História é orientar a aprendizagem no sentido de contribuir para que se estabeleçam operações mentais da consciência Histórica pautada pelos referenciais da racionalidade histórica. Desta forma, uma proposta de filme nas aulas de história pode ser encaminhada no sentido de procurar uma orientação para que o aluno compreenda os procedimentos, direções e limitações da produção fílmica a respeito da história (Souza, 2010, p.36).

II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Contextualização do estudo

O presente estudo foi desenvolvido no ano letivo de 2016/2017, no Conservatório – Escola Profissional das Artes – Eng.º Luiz Peter Clode, no Funchal, Região Autónoma da Madeira. O tema escolhido para a realização do estudo está relacionado com a aplicação de recursos alusivos à arte nas aulas de História de forma a perceber se a aquisição de conhecimentos na disciplina é mais profícua em alunos de cursos profissionais ligados às Artes.

Pretende-se, a partir de uma pequena amostra, verificar se a inclusão de documentos/recursos alusivos às artes durante as aulas são elementos motivadores para os alunos; confirmar se trabalhos práticos, que tentam aliar os conhecimentos transmitidos em aula e a formação profissional do aluno, são elementos motivadores de forma a consolidar melhor os conteúdos lecionados; certificar se estes elementos levam ao aumento do interesse pela disciplina; atestar se a introdução destes recursos são importantes para os alunos; e reconhecer se existem vantagens para os alunos com a introdução destes recursos de forma a ultrapassar os obstáculos de aprendizagem que eles possam ter.

O estudo foi realizado em contexto de sala de aula, com um conjunto de seis pequenas turmas, a que se lecionou a disciplina de História da Cultura e das Artes. O número total de alunos com que se trabalhou e que constituiu a amostragem atingiu os 70 elementos, embora este número tivesse oscilado, por falta de comparência de alguns alunos a algumas aulas.

As turmas são dos Cursos Profissionais de Instrumentista (36 alunos), de Artes do Espetáculo – Interpretação (23 alunos) e de Intérprete de Dança Contemporânea (11 alunos). Os formandos, embora frequentem um currículo profissional em que o seu ciclo de estudos se divide em 1.º ano (24 alunos), 2.º ano (23 alunos) e 3.º ano (23 alunos), este corresponde aos três níveis do Ensino Secundário (10.º ano, 11.º ano e 12.º ano).

A turma do 1.º ano do Curso Profissional de Instrumentista (1.º CPI) é constituída por 11 alunos (7 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades que oscilam entre os 15 e os 18 anos. A turma do 2.º ano do Curso Profissional de Instrumentista (2.º CPI) é constituída por 11 alunos (4 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades que

oscilam entre os 16 e os 18 anos. A turma do 3.º ano do Curso Profissional de Instrumentista (3.º CPI) é constituída por 14 alunos (9 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idades que oscilam entre os 16 e os 18 anos. A turma do 1.º ano do Curso Profissional de Artes do Espetáculo – Interpretação e Intérprete de Dança Contemporânea (1.º CPAE-I/CPIDC) é composta por 7 alunos de teatro (3 do sexo masculino e 4 do sexo feminino), com idades que oscilam entre os 15 e os 21 anos, e por 6 alunos da dança (6 do sexo feminino), com idades que oscilam entre os 15 e os 17 anos. A turma do 2.º ano do Curso Profissional de Artes do Espetáculo – Interpretação e Intérprete de Dança Contemporânea (2.º CPAE-I/CPIDC) é composta por 7 alunos de teatro (3 do sexo masculino e 4 do sexo feminino), com idades que oscilam entre os 16 e os 19 anos, e por 5 alunos da dança (5 do sexo feminino), com idades que oscilam entre os 15 e os 19 anos. A turma do 3.º ano do Curso Profissional de Artes do Espetáculo – Interpretação (3.º CPAE-I) é constituída por 9 alunos (4 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idades que oscilam entre os 17 e os 20 anos.

Optou-se por trabalhar com todas as turmas às quais se ministraram aulas para que a amostra dos dados fosse maior e, assim, mais relevante, uma vez que as turmas são constituídas por poucos elementos. Em todas as turmas e em todas as aulas foram aplicados recursos que vão ao encontro do objetivo do presente estudo.

Metodologia de recolha de dados

Como defendem Quivy e Campenhoudt (1995; Valverde, 2014, p. 58), "a escolha do instrumento de observação e a recolha dos dados deve-se inscrever no conjunto dos objetivos (...) da investigação", além de se ter em conta o período de tempo em que se processou a recolha de dados e o desenvolvimento de uma unicidade de critérios metodológicos. Assim, o inquérito por questionário foi a técnica empírica de eleição a aplicar nas respetivas turmas definidas como amostra.

De forma a realçar a importância da escolha deste método de investigação impõe-se esclarecer o significado do que é um inquérito por questionário, bem como a sua utilidade/importância para o nosso estudo concreto. Atendendo às várias definições presentes na bibliografia consultada, podemos afirmar que o inquérito por questionário é um método de investigação que permite recolher informações, com base num grupo

representativo da população em estudo (amostra), ao qual é colocado um conjunto de questões que dizem respeito ao tema de interesse e aos indicadores que se pretendem estudar, respeitantes a esse mesmo tema de forma sistemática. A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto e com respostas direcionadas exatamente às questões que importam esclarecer e que se prendem com a constatação de hipóteses teóricas previamente definidas, bem como a possível correlação entre elas.

O questionário é a forma mais comum de recolha de dados e que possibilita medir com maior exatidão aquilo que se deseja conhecer (Cervo, 1983, p. 159). Um questionário pode ser respondido com mais facilidade e tanto pode ser entregue ao indivíduo respondente para ele preencher como pode ser aplicado pelo investigador. Qualquer questionário deve ser elaborado de forma impessoal e assegurando-se a uniformidade da avaliação. O facto de um questionário garantir o anonimato, deixa os respondentes mais à vontade e, consequentemente, permite captar respostas mais reais (Cervo, 1983, p. 159).

A abordagem escolhida para realizar este estudo foi a quantitativa. Este tipo de abordagem revela-se apropriada para pesquisas cujo objetivo seja a análise estatística de dados, de forma a tirar conclusões válidas. Em qualquer investigação, quanto maior for o rigor maior será a validade do conhecimento gerado. Neste sentido, o processo de recolha de dados revela-se um fator de peso. Esta recolha será efetuada com base tanto em fontes primárias (aplicação de questionários a alunos) como secundárias (obras de referência, artigos de revistas científicas, entre outros).

A par da pesquisa bibliográfica foi feita recolha de dados através de aplicação de questionários: um questionário no início do ano letivo para conhecer as expectativas dos alunos e um segundo questionário no final das aulas ministradas para verificar se houve resultados positivos com a introdução de documentos alusivos às artes e com a solicitação de trabalhos que aliam os interesses profissionais dos alunos e os conteúdos da matéria.

As leituras preliminares e o plano de pesquisa devem identificar áreas importantes a investigar. Deve-se decidir que questões é necessário levantar para alcançar os objetivos. Serão necessárias várias tentativas para formular as questões, não só para eliminar a ambiguidade, como também para obter o grau de precisão necessário que faça que os indivíduos compreendam o que lhes é perguntado exatamente. Também é necessário

verificar o tipo de questões a colocar para ser possível mais tarde classificar e analisar as respostas. (Bell, 2004, p. 118). As questões inseridas no questionário são de estrutura mais complexa, e segundo Bell (2004, p.119) não levantam tantos problemas para analisar.

Os questionários aplicados foram compostos por um grupo (I do questionário em anexo 3 e 4) com questões em categoria, cuja resposta será apenas uma de entre um conjunto de categorias. Utilizou-se um grupo (n.º 3 do grupo II do questionário em anexo 3 e 4) com questões em quantidade cuja resposta é um número exato que traduz uma quantidade de determinadas características. Os grupos de questões II (1 e 2) e III (ver questionário em anexo 3 e 4) são questões em escala, havendo vários níveis nos processos de escalonamento de informação (nominal, ordinal, de intervalo, relacional). O grupo IV apresenta uma primeira questão que pede uma resposta ordenada consoante as preferências do inquirido.

As restantes questões do grupo IV eram de resposta aberta para que o inquirido pudesse ter a liberdade de se expressar. Na conceção destas últimas questões tentou-se formular perguntas que conduzissem facilmente às respostas. Optou-se por perguntas de carácter aberto para se obter respostas livres e com informações mais ricas e variadas. Este tipo de perguntas foi utilizado em teorias de pioneiros na área das Ciências Sociais com Max Weber, William Thomas, Jack Douglas, Charles Briggs (Foddy, 1996, p. 141). Qualquer um destes autores salientou que as atitudes dos indivíduos devem avaliar-se em função dos significados que eles próprios atribuem. A utilização de perguntas abertas permite aos inquiridos expressarem as suas ideias sem sofrer a influência de sugestões avançadas pelo investigador, ao contrário das perguntas fechadas, às quais se seguem algumas respostas pelas quais o inquirido terá de optar, mesmo que não considere ser a mais correta para si.

Todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os recetores a realizá-los. Por outro lado, também permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes. O objetivo de um exercício piloto consiste em descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação que escolher, de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder; por outro lado, poderá realizar-se uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas na altura de

analisar os dados reais (Bell, 2004, p.120). Assim, o questionário foi testado primeiramente com três alunos de 5º grau do Ensino Artístico Especializado. O teste decorreu normalmente e sem levantar questões ou dificuldades de compreensão do que era questionado.

Seguindo a tipologia de construção de questionários de Tuckman (2000, p.309) as questões utilizadas eram questões diretas, pretendendo-se que o inquirido fosse objetivo no tipo de resposta a dar, uma vez que se destina o seu conteúdo para análise estatística. Tentou-se definir questões o mais específicas possível para que o inquirido não tivesse dúvidas do que responder. Os itens apresentados ao longo do questionário, eram construídos como afirmações às quais foi atribuída uma escala de resposta. Existem itens com respostas de espaços por preencher, sendo estas respostas de transição entre a resposta estruturada e a não-estruturada. Aqui os sujeitos restringem-se a uma única palavra ou frase, sendo solicitada uma informação factual. O tipo de respostas estruturadas utilizadas foi por escala com uma série de níveis, para que os sujeitos exprimissem a sua aprovação ou rejeição relativamente à afirmação-atitude. A utilização de perguntas fechadas permitiu aos inquiridos expressarem as suas ideias sem sofrer a influência de sugestões avançadas pelo investigador.

Para a análise e tratamento estatístico dos dados utilizou-se o software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 22.0. Todos os valores das respostas dadas nos dois questionários foram introduzidos numa base de dados, incluindo das respostas abertas. Para estas respostas elaborou-se uma listagem com as respostas dadas, a qual foi introduzida na base de dados, para igual tratamento estatístico. A descrição das variáveis sociodemográficas é feita através de valores de frequência relativa e percentagens. Ainda se fez uma análise quantitativa dos trabalhos elaborados pelos alunos no contexto destas aulas.

III. A ARTE COMO PROMOTORA DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Descrição da amostra no primeiro questionário

A população em estudo correspondeu a todos os estudantes que frequentaram os Cursos Profissionais no Conservatório – Escola das Artes, no ano letivo 2016-2017. Esta escola alberga cursos profissionais nas áreas de instrumento (Curso Profissional de Instrumentista – CPI), de teatro (Curso Profissional de Artes do Espetáculo – Interpretação – CPAE-I) e de dança (Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea – CPIDC). Os formandos completam o Ensino Secundário ao frequentarem estes cursos profissionais. A distribuição da amostra por ano de escolaridade é a seguinte: 10.º Ano: 24 estudantes (11 alunos do 1.º CPI, 7 alunos do 1.º CPAE-I, 6 alunos do 1.º CPIDC); 11.º Ano: 23 estudantes (11 alunos do 2.º CPI, 7 alunos do 2.º CPAE-I, 5 alunos do 2.º CPIDC); 12.º Ano: 23 estudantes (14 alunos do 3.º CPI, 9 alunos do 3.º CPAE-I).

Para a recolha dos dados solicitou-se autorização à Direção do Conservatório para a aplicação aos estudantes dos cursos profissionais do primeiro questionário e do segundo questionário (ver anexo 1 e 2). Os questionários foram entregues pessoalmente aos alunos, sendo que estes o preencheram individualmente no momento após a entrega. A taxa de participação no primeiro questionário foi de 96% (67 estudantes de um total de 70 inscritos nos Cursos Profissionais).

A taxa de resposta por curso profissional ao primeiro questionário foi a seguinte: 1.º CPI: 11 estudantes (taxa de participação de 100%); 2.º CPI: 11 estudantes (taxa de participação de 100%); 3.º CPI: 12 estudantes (taxa de participação de 86%); 1.º CPIDC: 6 estudantes (taxa de participação de 100%); 1.º CPAE-I: 7 estudantes (taxa de participação de 100%); 2.º CPIDC: 4 estudantes (taxa de participação de 80%); 2.º CPAE-I: 7 estudantes (taxa de participação de 100%); 3.º CPAE-I: 9 estudantes (taxa de participação de 100%).

A Tabela 1 mostra a caracterização sociodemográfica dos estudantes que responderam ao questionário no início do ano letivo. Os estudantes inquiridos são na sua maioria do sexo feminino (58,2%), com idades entre os 15 e os 21 anos, sendo que 52,3% têm idades entre os 16 e os 17 anos. Quanto à escolaridade, verifica-se que a maioria dos estudantes inquiridos frequenta o 10.º ano do Ensino Secundário (35,8%), mas com uma diferença

pouco significativa em relação aos restantes níveis. No que diz respeito ao curso, a maioria dos respondentes é constituída estudantes do CPI (50,7%), ou seja, alunos de instrumento. Relativamente ao aproveitamento na disciplina de História, a maioria (55,7%) obteve classificações no último módulo entre os 10 e os 14 valores (ver tabela 1).

Tabela 1 - Caracterização sociodemográfica dos estudantes no primeiro questionário

Variáveis Sociodemográficas		N (%)
Sexo	Masculino	28 (41,8%)
	Feminino	39 (58,2%)
Curso	CPI	34 (50,7%)
	CPAE-I	23 (34,3%)
	CPIDC	10 (14,9%)
Grupo etário	≤15 anos	16 (23,9%)
	16 anos e 17 anos	25 (52,3%)
	18 anos e 19 anos	14 (20,9%)
	20 anos e 21 anos	2 (3%)
Escolaridade	10.º Ano	24 (35,8%)
	11.º Ano	22 (32,8%)
	12.º Ano	21 (31,3%)
Avaliação obtida na disciplina de História no último módulo.	≤ 9 valores	9 (7,7%)
	≥10 valores e ≤14 valores	29 (55,7%)
	≥15 valores e ≤20 valores	19 (36,5%)
Avaliação que pensas obter no final do ano letivo da disciplina de História.	≥10 valores e ≤14 valores	29 (46%)
	≥15 valores e ≤20 valores	34 (54%)

Resultados do primeiro questionário

Para obterem-se índices gerais ao nível do interesse pela disciplina de História, do grau de utilização dos recursos utilizados, da relação com as Artes nas aulas de História, foram considerados os itens relativos a cada componente. Assim, cada item e cada componente possuem um índice geral resultante da média das médias das respostas dadas a todos os itens que constituem essa mesma componente, exceto a componente IV, “a relação com as Artes”, uma vez que não se utilizou uma escala de classificação tipo Lickert, mas sim perguntas abertas. As Tabelas 2 e 3 apresentam a definição das variáveis.

O indicador II.1 mostra as dificuldades na disciplina de História e tem 5 variáveis; o indicador II.2 refere-se ao interesse pela disciplina de História e tem 7 variáveis; o

indicador III refere-se aos recursos utilizados pelo professor na disciplina de História, com 11 variáveis e tem mais 11 variáveis que mostram um indicador de importância (Tabela 3); o indicador IV.1 mostra a preferência das manifestações artísticas do alunos, com 8 itens; o indicador IV.2 questiona se alguma disciplina utiliza recursos associados à Arte, pedindo uma resposta de sim ou não, se a resposta for positiva é ainda questionado qual a disciplina e quais os recursos (3 itens); o indicador IV.3 questiona se a utilização de recursos relacionados com a Arte favorita contribuíram para uma melhor aprendizagem (2 itens); o indicador IV.4 questiona se a aplicação de trabalhos relacionados com a Arte preferida contribuem para uma melhor aprendizagem (2 itens). O grupo IV corresponde a questões de resposta aberta para as quais foi elaborada uma lista das ideias sugeridas pelos alunos. Serão estas ideias que analisarão estatisticamente.

Tabela 2 - Definição dos diferentes indicadores no primeiro questionário

<i>Nome do Indicador</i>		<i>Itens que compõem este indicador</i>
II.1	Dificuldades na disciplina de História	5 itens
II.2	Interesse pela disciplina de História	7 itens
III	Recursos utilizados pelo professor em História	11 opções
IV.1	Preferência das manifestações artísticas	8 itens
IV.2	Disciplinas que utilização recursos ligados à Arte	3 itens
IV.3	A Arte nas aulas contribui para uma melhor aprendizagem	2 itens
IV.4	Trabalhos relacionados com a Arte	2 itens

Tabela 3 - Definição do indicador de importância dos recursos utilizados pelo professor na disciplina de História no primeiro questionário

<i>Indicador de Importância</i>	<i>Itens que compõem este indicador</i>
III	Recursos utilizados pelo professor em História 11

Cada um dos itens que compõem a componente “Recursos utilizados pelo professor na disciplina de História” foi classificado de forma a ser possível definir-se uma ponderação entre grau de utilização e de importância. Essa classificação (ver Tabela 3) foi adaptada a partir do estudo de Harvey (2001), que sugere a criação de um ranking segundo o grau de resposta e de importância dada. Esta classificação tornará mais fácil a caracterização e a análise de variabilidade entre os itens desta componente em estudo. A classificação apresentada na Tabela 4 servirá também de diretriz para classificar as respostas nas outras componentes, adaptando-se claro à escala utilizada em cada componente. As respostas atribuídas pelos estudantes serão inseridas num determinado grau de utilização e nível de importância ao qual será estabelecido o seguinte ranking classificativo explícito na Tabela 5.

Tabela 4 - Classificação segundo o grau de utilização e importância

Média das respostas	Grau de utilização	Média das respostas	Nível de importância
1 - 1,49	Quase nunca	1 - 1,49	Nada importante
1,50 - 2,49	Raramente	1,50 - 2,49	Pouco importante
2,50 - 3,49	De vez em quando	2,50 - 3,49	Neutro
3,50 - 4,49	Muitas vezes	3,50 - 4,49	Importante
4,50 - 5	Quase sempre	4,50 - 5	Muito importante

Tabela 5 - Ranking do grau de utilização e importância (Classificação U/I)

UTILIZAÇÃO	4,50-5	IV			III	
	3,50-4,49					
	2,50-3,49				II	
	1,50-2,49					
	1-1,49				I	
		1-1,49	1,50-2,49	2,50-3,49	3,50-4,49	4,50-5
IMPORTÂNCIA						

Neste processo de classificação torna-se visível que a área I é uma área onde os níveis de importância atribuída são “Muito importante” e “Importante” e os graus de utilização são “Quase nunca” e “Raramente”. Esta será a área onde a intervenção é prioritária, já que apresentam baixos graus de utilização e uma área classificada com sendo significativamente importante. Uma outra área onde poderá ser necessário intervir é a II, uma vez que a importância atribuída é “Muito importante” e “Importante”, e os graus de utilização são considerados neutros ou adequados. Sendo uma área limite, a sua vigilância torna-se necessária. Na área III, o grau de utilização atinge valores elevados em dimensões consideradas importantes para os estudantes. A área IV representa uma zona com valores de importância inferiores a 3,49, independentemente do grau de utilização.

Análise dos resultados no primeiro questionário

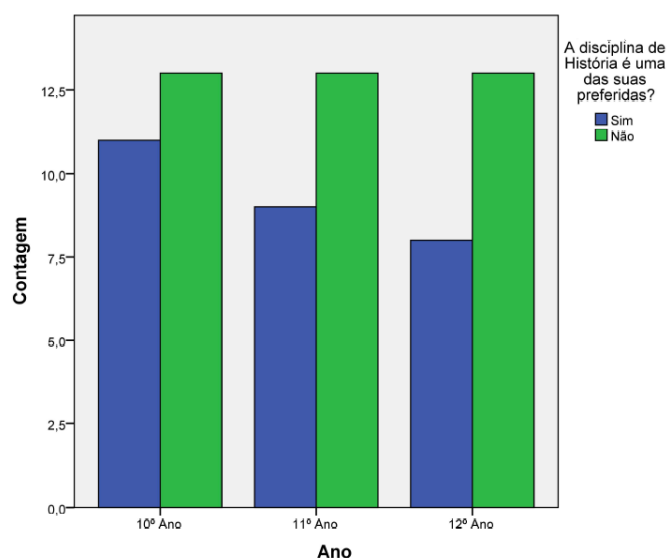
A componente II reporta-se ao interesse pela disciplina de História. No primeiro grupo de itens pretende-se identificar se existem dificuldades em relação à aprendizagem da matéria na disciplina de História da Cultura e das Artes. As respostas estão apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6 - Dificuldades na disciplina de História no primeiro questionário

Itens do questionário	Dificuldade			
	Sim	%	Não	%
1. A disciplina de História é uma das suas preferidas?	28	41,8	39	58,2
2. História é uma das disciplinas onde tem maiores dificuldades?	25	37,3	42	62,7
3. Tem apoio no estudo da disciplina de História?	4	6	63	94
4. Tem explicações para a disciplina de História?	0	0	67	100
5. Costuma ter negativas na disciplina de História?	16	23,9	51	76,1

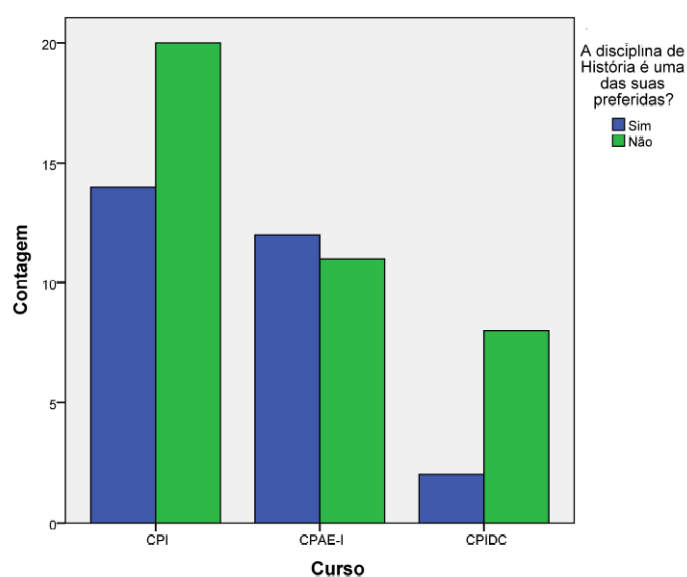
Os estudantes tiveram que responder a cada item “Sim” ou Não”. Nesta componente, os estudantes referiram, na sua maioria, que a disciplina de História da Cultura e das Artes não é das preferidas, contudo a diferença para os respondentes que afirmaram ser das suas disciplinas preferidas não é muito significativa. Também 62,7% dos alunos referiu não ter dificuldades nesta disciplina, 94% disse que não recebe apoio no estudo e nenhum dos inquiridos tem explicações na disciplina. Contudo, 23,9% afirmou ter negativas nesta disciplina.

Gráfico 1 - História como disciplina preferida por Ano, no primeiro questionário



O Gráfico 1 mostra o número de respostas positivas e negativas em relação à preferência da disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA) em relação ao total de alunos do 10.º ano, 11.º ano e 12.º ano. Neste gráfico verifica-se que em todos os anos referiram que esta disciplina não é das preferidas. Contudo, no Gráfico 2, que mostra a preferência em relação a esta disciplina, mas por curso, revela que para a maioria dos alunos do CPAE-I a disciplina de HCA é das preferidas.

Gráfico 2 - História como disciplina preferida por Curso, no primeiro questionário



As respostas aos itens da componente II.2 sobre o “Interesse pela disciplina de História” estão ilustradas na Tabela 7, com os respetivos valores médios e desvios padrões. Os estudantes indicaram o seu grau de concordância com cada um dos itens, recorrendo a uma escala tipo Lickert de 1 a 5 pontos, onde: 1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Não concordo, nem discordo; 4=Concordo; 5=Concordo totalmente. Nos 7 itens desta componente verifica-se que o índice geral desta componente apresenta uma classificação média de 3,8, portanto, classificada com valores médios que significam “Concordo”; os níveis globais de interesse na amostra apresentam diferentes variações, sem que nenhum item reflita um grau médio de “Discordo”, indicativo de algum desinteresse pela disciplina.

Tabela 7 - Interesse pela disciplina de História no primeiro questionário

Itens do questionário	Interesse	
	Média	Desvio Padrão
1. Eu estou interessado em aprender as matérias de História.	3,73	0,90
2. Eu estou geralmente atento durante as aulas.	3,69	0,82
3. Eu sinto que a disciplina de História me desafia intelectualmente.	3,34	0,95
4. Eu vou sempre às aulas.	4,82	0,46
5. Eu estou a aprender muito nesta disciplina.	3,78	0,98
6. Eu tenho sentimentos positivos acerca desta área de estudo.	3,60	1,02
7. Eu tenho interesse pelos temas/conteúdos abordados.	3,67	1,04

Salienta-se que na análise das médias, o item 4 (Eu vou sempre às aulas) destaca-se em relação aos outros com a média mais alta nos três anos de escolaridade, o que significa que são alunos muito assíduos nesta disciplina. Analisando a média dos resultados por Curso (Tabela 8) verifica-se que no item 1, os alunos com maior interesse são do curso de teatro. São também estes alunos que demonstram mais interesse em aprender os conteúdos da disciplina (item 5), com sentimentos mais positivos (item 6) e maior interesse pelos temas (item 7). Curiosamente, os alunos do curso de dança, que consideram que a disciplina não é um desafio intelectual para eles (item 3), são os mais assíduos à disciplina de HCA (item 4).

Tabela 8 - Interesse pela disciplina de História por Curso no primeiro questionário

Itens do questionário	Interesse		
	CPI	CPAE-I	CPIDC
1. Eu estou interessado em aprender as matérias de História.	3,65	4,04	3,30
2. Eu estou geralmente atento durante as aulas.	3,82	3,65	3,30
3. Eu sinto que a disciplina de História me desafia intelectualmente.	3,53	3,39	2,60
4. Eu vou sempre às aulas.	4,91	4,61	5,00
5. Eu estou a aprender muito nesta disciplina.	3,82	4,00	3,10
6. Eu tenho sentimentos positivos acerca desta área de estudo.	3,65	3,87	2,80
7. Eu tenho interesse pelos temas/conteúdos abordados.	3,79	3,91	2,70

O teste ANOVA Unidirecional é um teste de comparações múltiplas para se verificar a análise da variância, no sentido de verificar a existência de diferenças estaticamente significativas das médias dos grupos ou entre grupos. Com este teste comprovou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nos grupos e entre grupos de anos de escolaridade. O teste ANOVA Unidirecional é um teste paramétrico, que pode ser utilizado quando a curva dos valores de cada grupo se aproxima da normalidade. O grupo relativo aos anos de escolaridade apresenta uma distribuição de valores uniforme. Contudo, o grupo de valores relativo aos cursos apresenta uma distribuição de valores disforme, em que os alunos do CPIDC são em menor número. Assim, para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas teve de se fazer um teste não paramétrico designado de Kruskal-Wallis. Este teste permite analisar as diferenças estatísticas entre grupos com um número de participantes irregular. Este teste apresentou diferenças estatisticamente significativas nos itens 1, 3, 5, 6 e 7 do CPIDC relativamente aos outros dois cursos profissionais, com médias mais baixas de pontuação. No item 4 o

CPAE-I apresentou valores de pontuação mais baixos em relação aos restantes cursos (Tabela 9).

Tabela 9 - Comparação da componente “Interesse pela disciplina de História” entre cursos no primeiro questionário

Itens do questionário	CPI			CPAE-I			CPIDC			Kruskal-Wallis
	n	Md	Dp	n	Md	Dp	n	Md	Dp	Sig.
1.	34	3,65	1,04	23	4,04	0,64	10	3,30	0,68	0,029 *
3.	34	3,53	1,02	23	3,39	0,58	10	2,60	1,08	0,049 *
4.	34	4,91	0,29	23	4,61	0,66	10	5,00	0,00	0,026 *
5.	34	3,82	1,09	23	4,00	0,74	10	3,10	0,88	0,042 *
6.	34	3,65	1,07	23	3,87	0,76	10	2,80	1,03	0,019 *
7.	34	3,79	1,01	23	3,91	0,79	10	2,70	1,16	0,013 *

* Existem diferenças significativas entre os grupos para $p < 0,05$.

Aplicou-se ainda um teste não paramétrico para avaliar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a componente II.2 e o género. Foi utilizado o teste U de Mann-Whitney que também permite analisar as diferenças estatísticas entre grupos com um número de participantes irregular, mas cuja curva de valores se aproxima mais da normalidade. Assim, o único item que revela valores estatisticamente significativos é o 3, em que os alunos do sexo masculino pontuaram com valores mais elevados (Tabela 10).

Tabela 10 - Comparação da componente “Interesse pela disciplina de História” com o género no primeiro questionário

Itens do questionário	Feminino			Masculino			Mann-Whitney
	n	Md	Dp	n	Md	Dp	Sig.
3.	39	3,13	0,92	28	3,64	0,91	0,040 *

* Existem diferenças significativas entre os grupos para $p < 0,05$.

As respostas aos itens da componente “Recursos utilizados pelo professor na disciplina de História” estão ilustradas na Tabela 11, com os respetivos valores médios e desvios padrões. Os estudantes indicaram a sua avaliação do grau de utilização em cada um dos itens, recorrendo a uma escala tipo Lickert de 1 a 5 pontos, onde: 1=Quase Nunca; 2=Raramente; 3=De vez em quando; 4=Muitas vezes; 5=Quase sempre. Nos 11 itens desta componente verifica-se que o índice geral desta apresenta uma classificação média de 2,66, portanto, classificada com valores médios que significam “De vez em quando”; os itens relativos aos níveis de utilização dos recursos apresentam diferentes variações, com itens a refletir classificações de “Raramente” a “Muitas vezes”. O item 10 foi classificado com nível de utilização/importância I; os itens 4 e 7 foram avaliados com o nível II; os itens 1, 6 e 8 foram classificados com nível III; os itens 2, 3, 5, 9 e 11 foram classificados com nível IV. Ao nível da importância, os estudantes indicaram a sua avaliação da importância de utilização em cada um dos itens, recorrendo a uma escala tipo Lickert de 1 a 5 pontos, onde: 1=Nada importante; 2=Pouco importante; 3=Mais ou menos importante; 4=Importante; 5=Muito importante. O índice geral apresenta uma classificação média de 3,56, portanto, classificada com valores médios que significam “Importante”. Assim, verifica-se que os únicos pontos que são importantes para os alunos e que o grau de satisfação ainda não foi atingido reporta-se à apresentação de aulas em PowerPoint e na realização de visitas de estudo.

Tabela 11 - Recursos / atividades e classificação U/I, no primeiro questionário

Itens do questionário	Utilização		Importância		Classificação U / I
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
1. Utilização do manual.	4,39	1	4,52	0,66	III
2. Utilização do caderno de atividades.	1,46	0,96	3,03	1,19	IV
3. Pesquisas na Internet durante as aulas.	1,76	0,94	3,09	1,20	IV
4. Realização de fichas de trabalho.	3,01	1,12	3,51	1,17	II
5. Análise de artigos de jornais e revistas.	1,85	1,06	2,98	1,23	IV
6. Visualização de filmes, documentários, etc.	3,66	0,93	4,24	0,78	III

7. Apresentação de aulas com PowerPoint.	3,37	1,34	3,70	0,92	II
8. Análise de imagens e fotografias.	4,10	0,91	4,03	0,98	III
9. Realização de jogos pedagógicos.	1,52	0,91	2,87	1,27	IV
10. Realização de visitas de estudo.	2,46	1,37	4,18	0,89	I
11. Audição de música.	1,63	0,89	3,03	1,30	IV

Na componente IV “A relação com as Artes” pediu-se aos alunos que ordenassem oito manifestações artísticas de acordo com as suas preferências, sugeridas no questionário. A Tabela 12 mostra a ordem de preferências geral dos inquiridos. Na análise das preferências por curso, sem surpresas, verificou-se que os alunos do CPI manifestaram preferência pela música, os alunos do CPAE-I preferência pelo teatro e os alunos do CPIDC preferência pela dança.

Tabela 12 - Preferência das manifestações artísticas no primeiro questionário

Manifestação artística
1. Música
2. Cinema
3. Teatro
4. Dança
5. Pintura
6. Literatura
7. Arquitetura
8. Escultura

As respostas à segunda questão da componente IV estão representadas na Tabela 13. Neste item pretendeu-se perceber se alguma disciplina teórica utilizava recursos associados aos tipos de arte preferidos dos alunos. Cerca de 56,1% dos inquiridos respondeu que sim. Nesta sequência, foi questionada qual a disciplina. Dos cerca de 37 respondentes à questão anterior, 35,1% dos alunos referiram que os recursos relacionados com a sua manifestação artística preferida já são utilizados na disciplina de HCA (Tabela 14). O Gráfico 3 mostra as disciplinas que os alunos referiram utilizarem recursos sobre as suas manifestações artísticas preferidas, por Curso. Neste gráfico verifica-se que os alunos do CPI referiram em primeiro lugar que é na disciplina de História da Música que são utilizados recursos alusivos à sua manifestação artística preferida. Os alunos do CPAE-I apontaram a disciplina de HCA e os alunos do CPIDC a disciplina de Área de Integração.

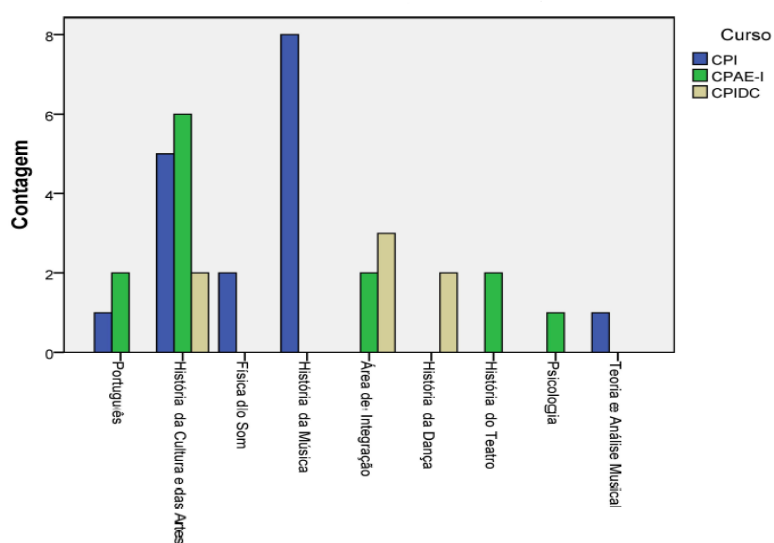
Tabela 13 - Alguma disciplina teórica utilizou como motivação recursos associados aos seus tipos de arte preferidos? (primeiro questionário)

Itens do questionário	Respostas			
	Sim	%	Não	%
Alguma disciplina teórica utilizou como motivação recursos associados aos seus tipos de arte preferidos?	37	56,1	29	43,9

Tabela 14 - Disciplinas que utilizam recursos relacionados com manifestações artísticas no primeiro questionário

Disciplina	Utilização	
	N	%
1. História da Cultura e das Artes	13	35,1
2. História da Música	8	21,6
3. Área de Integração	5	13,5
4. Português	3	8,1
5. História da Dança	2	5,4
6. História do Teatro	2	5,4
7. Física do Som	2	5,4
8. Psicologia	1	2,7
9. Teoria e Análise Musical	1	2,7

Gráfico 3 - Disciplina que utiliza recursos sobre a manifestações artísticas preferidas por Curso no primeiro questionário



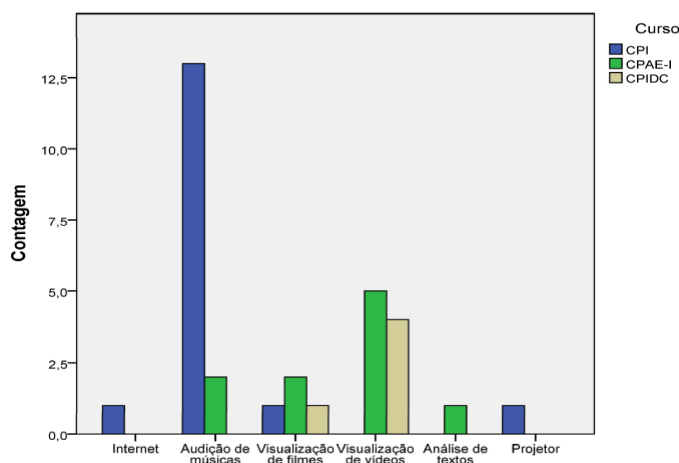
2.1. Se sim, qual a disciplina?

Em relação aos recursos utilizados (Tabela 15), cerca de 48,4% referiu que o recurso mais utilizado é a audição de música, seguido da visualização de pequenos vídeos (29%) e visualização de filmes (12,9%). A esta última questão, responderam 31 alunos. O Gráfico 4 mostra quais os recursos utilizados nas disciplinas mencionadas no ponto anterior. Assim, os alunos do CPI apontaram a audição de música como o recurso mais utilizado e os alunos do CPAE-I e CPIDC referiram que é a visualização de pequenos vídeos nas aulas.

Tabela 15 - Recursos utilizados nas disciplinas relacionados com manifestações artísticas no primeiro questionário

Disciplina	Utilização	
	N	%
1. Audições de música	15	48,4
2. Visualização de vídeos	9	29
3. Visualização de filmes	4	12,9
4. Internet	1	1,5
5. Análise de textos	1	1,5
6. Projetor	1	1,5

Gráfico 4 - Recursos utilizados relacionados com manifestações artísticas por Curso no primeiro questionário



2.2. Se sim, descreva os recursos.

As respostas à terceira questão da componente IV estão representadas na Tabela 16. Neste item pretendeu-se perceber se os formandos consideravam se a utilização de recursos associados aos seus tipos de arte favoritos nas aulas de História ajudaria a compreender melhor a matéria. A maioria dos formandos respondentes (86,4%) direcionou a resposta no sentido afirmativo. A mesma questão solicitava uma justificação. Elaborou-se uma lista das diferentes respostas e analisou-se estatisticamente as respostas mais frequentes (Tabela 17). As respostas dadas pelos inquiridos variou dentro dos seguintes itens: “desde que a matéria estivesse relacionada com a arte preferida”; “ajuda a compreender a matéria”; “ajuda a passar da teoria à prática”; “gostaria que passasse a acontecer futuramente”; “depende da matéria”; “ajuda a compreender a matéria e ficar mais atento”; “motivação aumenta”; “aula mais interessante”; “nada ajudará a compreender melhor a matéria”; “não é importante”; “torna-se enriquecedor”; “importante relacionar os vários tipos de arte”; “o trabalho nas aulas é suficiente”; “não se deve misturar as áreas das disciplinas”; “não dá para aplicar em todas as disciplinas”. A Tabela 17 mostra as respostas com maiores percentagens, logo as mais significativas para este grupo de alunos.

Tabela 16 - Considera que a utilização de recursos associados ao seu tipo de arte favorita nas aulas de História contribuiria para a aprender melhor? (primeiro questionário)

Itens do questionário	Respostas			
	Sim	%	Não	%
Considera que a utilização de recursos associados ao seu tipo de arte favorita nas aulas de História contribuiria para a aprender melhor?	57	86,4	9	13,6

Tabela 17 - Justificação dada pelos alunos relativamente à associação do tipo de arte favorita nas aulas de História no primeiro questionário

Itens	Justificação	
	N	%
1. Aula mais interessantes	17	27
2. Ajuda a compreender a matéria e ficar mais atento	9	14,3
3. Motivação aumenta	9	14,3
4. Importante relacionar os vários tipos de arte	8	12,7

Dos 63 formandos que justificaram a terceira questão, cerca de 68% refere associar o seu tipo de arte favorita às aulas de História tornaria essas aulas mais interessantes, ajudaria a compreender melhor a matéria e a manter os alunos mais atentos, faria aumentar a motivação e consideram ser muito importante relacionar os vários tipos de Arte na disciplina de História.

As respostas à quarta questão da componente IV estão representadas na Tabela 18. Neste item pretendeu-se perceber se os formandos consideravam que realizar trabalhos que conciliassem os conteúdos da disciplina com a forma de Arte preferida contribuiria para aprender melhor. A maioria dos formandos respondentes (84,8%) direcionou a resposta no sentido afirmativo. A mesma questão solicitava uma justificação. Elaborou-se uma lista das diferentes respostas e analisou-se estatisticamente as respostas mais frequentes (Tabela 19). As respostas dadas pelos inquiridos variou dentro dos seguintes itens: “motivação aumenta”; “acho importante associar todas as formas de arte na disciplina”; “ajudaria na compreensão da matéria”; “ornar-se-ia mais fácil realizar o trabalho”; “nada ajudará a compreender melhor”; “se os conteúdos forem abordados nas aulas não são necessário trabalhos”; “falta de tempo para realizar trabalhos”; “porque trabalhamos no que gostamos”; “assim o foco seria a arte preferida e não a matéria da disciplina”; “aumento de conhecimento sobre a arte favorita”; “maior concentração”; “se os trabalhos forem realizados de livre vontade pelos alunos”; “maior enriquecimento do conhecimento

e do trabalho”; “os trabalhos fazem perder a motivação”. A Tabela 19 mostra as respostas com maiores percentagens, logo as mais significativas para este grupo de alunos.

Tabela 18 - Realizar trabalhos que conciliem os conteúdos da disciplina com a forma de Arte preferida contribuirá para aprender melhor? (no primeiro questionário)

Itens do questionário	Respostas			
	Sim	%	Não	%
Realizar trabalhos que conciliem os conteúdos da disciplina com a forma de Arte preferida contribuirá para aprender melhor?	56	84,8	10	14,9

Tabela 19 - Justificação dada pelos alunos relativamente à associação do tipo de arte favorita a trabalhos de História no primeiro questionário

Itens	Justificação	
	N	%
1. Motivação aumenta	12	21,1
2. Ajudaria na compreensão da matéria	9	15,8
3. Tornar-se-ia mais fácil realizar o trabalho	7	12,3
4. Aumento de conhecimento sobre a arte favorita	7	12,3

Dos 57 formandos que justificaram a quarta questão, cerca de 68% refere realizar trabalhos sobre a sua arte favorita na disciplina de História faria aumentar a motivação, ajudaria na compreensão da matéria, facilitaria a realização do trabalho e faria aumentar os conhecimentos relativamente ao tipo de arte favorita.

Aulas lecionadas com aplicação de recursos e trabalhos relacionados com os tipos de Arte favoritos

Ao longo do ano letivo 2016/2017 foram realizadas 15 regências de 90 minutos cada. Estas tiveram início a 7 de outubro de 2016 e finalizaram a 13 de março de 2017. Estas aulas foram lecionadas às seis turmas dos cursos profissionais do CEPAM. As turmas do CPAE-I e CPIDC tinham aula em conjunto, logo são aqui designadas como uma só turma. Às turmas do 1.º CPAE-I/CPIDC, 2.º CPAE-I/CPIDC e 3.º CPAE-I foram apenas lecionadas uma aula de 90 minutos a cada uma, nos dias 7 de outubro de 2016, 10 de outubro de 2016 e 14 de novembro de 2016, respetivamente. À turma do 1.º CPI foram lecionadas 6 aulas de 90 minutos, nos dias 17 de outubro de 2016, 29 de novembro de 2016, 10 de janeiro de 2017, 16 de janeiro de 2017, 7 de março de 2017 e 13 de março de 2017. À turma do 2.º CPI foram lecionadas 2 aulas de 90 minutos, nos dias 25 de outubro de 2016 e 6 de dezembro de 2016. À turma de 3.º CPI foram lecionadas 4 aulas de 90 minutos, nos dias 17 de outubro de 2016, 10 de janeiro de 2017, 16 de janeiro de 2017 e 13 de março de 2017.

Em termos de recursos ou trabalhos relacionados com os tipos de arte preferidos destes alunos, passa-se a discriminar o que foi elaborado para cada aula. Salienta-se que para cada curso teve-se em atenção o tipo de arte preferida dos alunos aquando da planificação da aula. Refere-se ainda que em todas as aulas foi utilizada a projeção de PowerPoint como forma de motivação para os alunos.

A primeira aula lecionada foi à turma do 1.º CPAE-I/CPIDC no dia 7 de outubro de 2016. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos: as ordens arquitetónicas: ordem, proporção e harmonia; estrutura e tipologias das ordens arquitetónicas; a casa grega: estrutura física e organização funcional; o Helenismo: do Império de Alexandre Magno à arquitetura das cortes helenísticas. Como motivação para esta aula foi passado um excerto do vídeo “Éfeso y Pérgamo, centros del Helenismo”². Associado ao tipo de arte preferida desta turma foi pedida a realização de um pequeno trabalho de pesquisa, em que os alunos deveriam tentar descrever uma peça de teatro ou um espetáculo de dança do período helenístico. Todos os alunos da turma realizaram o trabalho e obtiveram notas entre os 10

² Visualizar em: <https://www.youtube.com/watch?v=gexgCtv59I>

e os 17 valores. A média da realização dos trabalhos é de 12 valores, como se pode verificar nos anexos 5 e 6.

A segunda aula lecionada foi à turma do 2.º CPAE-I/CPIDC no dia 10 de outubro de 2016. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos: o Homem, unidade de medida: a pintura renascentista enquanto exercício intelectual; A “escola veneziana”. Como motivação, durante a aula foram mostradas várias imagens de pinturas renascentistas em PowerPoint, para análise oral. Associado ao tipo de arte preferida desta turma foi pedida a análise de uma obra de pintura do renascimento. Os alunos do CPIDC analisaram a pintura “Dança macabra” de Bernt Notke (Anexo 7) e os alunos do CPAE-I analisaram as “Tentações de Santo Antão” de Hieronymus Bosch (Anexo 8). À exceção de dois alunos de dança, todos os alunos da turma realizaram o trabalho e obtiveram notas entre os 10 e os 18 valores. A média da realização dos trabalhos é de 13 valores, como se pode verificar nos anexos 9 e 10.

A terceira aula lecionada foi à turma do 3.º CPI no dia 17 de outubro de 2016. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos: o Romantismo como modo de ser e de sentir: a sedução da Idade Média; a arquitetura revivalista: do restauro à reinvenção; a pintura como expoente dos valores românticos: os temas, as técnicas, a plástica; as pátrias do Romantismo: França, Alemanha e Itália; o revivalismo na arquitetura portuguesa de Oitocentos. Como motivação para esta aula foi ouvido o coro nupcial de *Lohengrin* (ópera) de Richard Wagner³. A partir desta audição pediu-se a realização de um pequeno trabalho de pesquisa, em que os alunos deveriam analisar esta obra abordando também os conteúdos lecionados na aula. Apenas 4 alunos realizaram o trabalho e obtiveram notas entre os 10 e os 15 valores. A média da realização dos trabalhos é de 13 valores, como se pode verificar no anexo 11.

A quarta aula lecionada foi à turma do 1.º CPI no dia 17 de outubro de 2016. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos: a escultura grega e o carácter antropocêntrico da representação escultórica: o Homem em todas as suas dimensões; a herança pré-helénica e a escultura arcaica; do estilo severo ao primeiro Classicismo; da segunda idade clássica à escultura helenística. Como motivação, durante a aula foram mostradas várias

³ Visualizar em: <https://www.youtube.com/watch?v=M3g-xtkEaPU>

imagens de esculturas da Grécia Antiga em PowerPoint, para análise oral. Associado ao tipo de arte preferida desta turma foi pedida a análise de uma obra de escultura: “Apolo e a cítara e a serpente” do século II a.C. à exceção de dois alunos, todos realizaram o trabalho e obtiveram notas entre os 10 e os 16 valores. A média da realização dos trabalhos é de 11 valores, como se pode verificar no anexo 12.

A quinta aula leciona foi à turma do 2.º CPI no dia 25 de outubro de 2016. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos: Brunelleschi e as regras da composição arquitetónica: a criação de uma arquitetura à “Antiga”; Alberti e a emergência da tratadística. A releitura das ordens arquitetónicas e a sistematização da composição clássica: o paradigma da Basílica de São Pedro, em Roma. Como motivação, durante a aula foram mostradas várias imagens de exemplos arquitetónicos do Renascimento em PowerPoint, para análise oral, e pequenos vídeos sobre estes exemplos para mais fácil compreensão da matéria⁴. Associado ao tipo de arte preferida desta turma foi pedida a realização de um pequeno trabalho de pesquisa, em que os alunos deveriam tentar descrever a apresentação de uma peça musical renascentista num dos elementos arquitetónicos referidos em aula. Nenhum dos alunos desta turma realizou o trabalho.

A sexta aula lecionada foi à turma do 3.º CPAE-I no dia 14 de novembro de 2016. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos: A euforia das invenções: da Exposição dos Fauves (1905) à viragem dos anos 1960: da Europa para a América; dos conflitos à escala mundial, à intensificação do diálogo entre a Europa e os Estados Unidos. Como motivação para esta aula foi visualizado um excerto do documentário “Linha de montagem” do *Século do Povo*⁵. Associado ao tipo de arte preferida desta turma foi pedida a realização de um pequeno trabalho, em que os alunos deveriam contextualizar a peça de teatro “Seis personagens à procura de um autor” de Luigi Pirandello que retrata a época analisada em aula. Apenas quatro alunos da turma realizaram o trabalho e obtiveram notas entre os 11 e os 13 valores. A média da realização dos trabalhos é de 12 valores, como se pode verificar no anexo 13.

⁴ Visualizar em: <https://drive.google.com/file/d/oB-MakSy1Ny8VQogyNGxxX2piMXc/view> ;
<https://drive.google.com/file/d/oB-MakSy1Ny8VakRPR1Zrd3VYUFE/view> ;
<https://drive.google.com/file/d/oB-MakSy1Ny8VVnRENGRFX2IoYkk/view> ;
<https://drive.google.com/file/d/oB-MakSy1Ny8VWU9FcoJocnhJZ2M/view>

⁵ Visualizar em: <https://www.youtube.com/watch?v=H1Tbe6I47wY>

A sétima aula lecionada foi à turma do 1.º CPI no dia 29 de novembro de 2016. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos: arquitetura e obras públicas: os avanços tecnológicos; os materiais, técnicas e tipologias da arquitetura romana; a utilização retórica da arquitetura helenística; o urbanismo como materialização do Império: principais edifícios e núcleos arquitetónicos. Como motivação para esta aula foram visualizados de pequenos vídeos sobre as principais construções do Império Romano⁶. Estes pequenos vídeos deveriam contribuir para compreender melhor alguns exemplos das principais construções do Império Romano.

A oitava aula lecionada foi à turma do 2.º CPI no dia 6 de dezembro de 2016. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos: as ordens arquitetónicas: a Europa: da Guerra dos Trinta Anos ao final do reinado do rei Luís XIV; o «mercantilismo» e o impulso capitalista; o «absolutismo» e o «antigo regime»; a revolução intelectual e científica do século XVII. Como motivação para esta aula foi passado um vídeo com o “Prólogo” da ópera *Orfeo* de Claudio Monteverdi⁷. Em aula contextualizou-se esta peça musical na época em estudo.

A nona aula lecionada foi à turma do 3.º CPI no dia 10 de janeiro de 2017. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos: a euforia das invenções: dos conflitos à escala mundial, à intensificação do diálogo entre a Europa e os Estados Unidos da América. Como motivação para esta aula foi visualizado um excerto do documentário “A Era da Esperança” do *Século do Povo*⁸.

A décima aula lecionada foi à turma do 1.º CPI no dia 10 de janeiro de 2017. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos: os espaços do cristianismo: da reorganização cristã da Europa ao crescimento e afirmação urbanos (séculos IX-XII); os novos conceitos da Idade Média: cristianismo, feudalismo e ruralismo. Como motivação para esta aula foi visualizado um excerto de um vídeo para melhor compreensão da queda do Império Romano no Ocidente⁹.

⁶ Visualizar em: <https://www.youtube.com/watch?v=ISFjaeohfhl> ;
https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g187791-d197714-i18635267-Pantheon-Rome_Lazio.html

⁷ Visualizar em: <https://www.youtube.com/watch?v=LwndvoeCXos>

⁸ Visualizar em: <https://www.youtube.com/watch?v=H1Tbe6I47wY>

⁹ Visualizar em: <https://www.youtube.com/watch?v=5KTWosqIKfk>.

A décima primeira aula lecionada foi à turma do 3.º CPI no dia 16 de janeiro de 2017. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos: o Romantismo como modo de ser e de sentir: a sedução da Idade Média; a arquitetura revivalista: do restauro à reinvenção; a pintura como expoente dos valores românticos: os temas, as técnicas, a plástica; as pátrias do Romantismo: França, Alemanha e Itália; o revivalismo na arquitetura portuguesa de Oitocentos. Como motivação para esta aula foi visualizado um vídeo sobre as obras de Kandinsky¹⁰ e posteriormente foi ouvida uma peça de Arnold Schoenberg¹¹ para comparação com as obras de Kandinsky.

A décima segunda aula lecionada foi à turma do 1.º CPI no dia 16 de janeiro de 2017. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos: as ordens arquitetónicas: dos primórdios da arquitetura cristã à arquitetura bizantina: a importância da matriz antiga; os renascimentos carolíngio e ottoniano. Como motivação para esta aula foi visualizado um pequeno vídeo sobre o canto ambrosiano¹², que posteriormente foi contextualizado na época em estudo na aula.

A décima terceira aula lecionada foi à turma do 1.º CPI no dia 7 de março de 2017. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos: a catedral, expoente da dinâmica da sociedade medieval; a representação do divino no espaço; a cidade: espaço, população e subsistência; a fixação dos poderes, dos ofícios e dos artesãos; a cultura cortesã: gentilezas cortesãs e civilidade; as artes cortesãs, o torneio e o sarau. Como motivação para esta aula foi visualizado um pequeno vídeo com alguns exemplos de poesia trovadoresca¹³, que posteriormente foi discutidos em aula.

A décima quarta aula lecionada foi à turma do 3.º CPI no dia 13 de março de 2017. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos: o fenómeno da globalização: o Mundo global (1960-2000): a atividade humana regulada pela tecnologia, pela publicidade e pelo consumo; a aldeia global e a cultura do espaço virtual. Como motivação para esta aula

¹⁰ Visualizar em: https://www.youtube.com/watch?v=OWQ-bPnjX_4

¹¹ Visualizar em: <https://www.youtube.com/watch?v=A-fyWc6Mpd8>

¹² Visualizar em: https://www.youtube.com/watch?v=j_CvwDI5iY4

¹³ Visualizar em: <https://www.youtube.com/watch?v=U8ejn75oYyo>

foram ouvidos em aula excertos de música eletrónica e desenvolvida por computador¹⁴, inserida no contexto da época em estudo nesta aula.

A décima quinta aula lecionada foi à turma do 1.º CPI no dia 13 de março de 2017. Nesta aula foram abordados os seguintes conteúdos: a arquitetura gótica, em louvor de Deus e dos homens; Deus é luz: o nascimento do Gótico; a arquitetura gótica: a revolução da arte de construir; o novo sistema estrutural: elementos construtivos e funções estruturais; o vitral gótico como materialização da transcendência: técnicas, temas e valores plásticos. Como motivação para esta aula foi visualizados pequenos vídeos sobre a poesia do movimento trovadoresco ibérico¹⁵, que posteriormente foi discutidos em aula.

Descrição da amostra no segundo questionário

A população em estudo correspondeu a todos os estudantes que frequentaram os Cursos Profissionais no Conservatório – Escola das Artes, no ano letivo 2016-2017, tal como já se havia referido anteriormente. Na descrição da amostra do pré-teste foram mencionados os 70 alunos das turmas dos cursos profissionais aos quais também foi aplicado o pós-teste. A aplicação de um segundo questionário teve como objetivo verificar se a inclusão de documentos/recursos alusivos às artes durante as aulas de regência tornaram a disciplina de História mais interessante, cativante, motivadora e se proporcionaram uma melhor aprendizagem dos conteúdos lecionados.

Também este segundo questionário foi entregue pessoalmente aos alunos, que o preencheram individualmente no momento após a entrega. A taxa de participação no pré-teste foi de 79% (55 estudantes de um total de 70 inscritos nos Cursos Profissionais).

A taxa de resposta por curso profissional ao segundo questionário foi a seguinte: 1.º CPI: 7 estudantes (taxa de participação de 64%); 2.º CPI: 11 estudantes (taxa de participação de 100%); 3.º CPI: 8 estudantes (taxa de participação de 57%); 1.º CPIDC: 6 estudantes (taxa de participação de 100%); 1.º CPAE-I: 4 estudantes (taxa de participação de 57%); 2.º CPIDC: 5 estudantes (taxa de participação de 100%); 2.º CPAE-I: 5 estudantes (taxa

¹⁴ Visualizar em: <https://www.youtube.com/watch?v=U6XnHOVAmKI>;
<https://www.youtube.com/watch?v=5aILsPqQQ2U>

¹⁵ Visualizar em: https://www.youtube.com/watch?v=HbXoh_HoULY;
<https://www.youtube.com/watch?v=55tM6Vag2sA>

de participação de 71%); 3.º CPAE-I: 9 estudantes (taxa de participação de 100%). A diminuição da taxa de participação justifica-se aquando da aplicação deste segundo questionário alguns estarem a faltar devido a provas nas disciplinas técnicas, que são de carácter individual.

Tabela 20 - Caracterização sociodemográfica dos estudantes no segundo questionário

<i>Variáveis Sociodemográficas</i>		N (%)
Sexo	Masculino	20 (36,4%)
	Feminino	35 (63,6%)
Curso	CPI	26 (47,3%)
	CPAE-I	18 (32,7%)
	CPIDC	11 (20%)
Grupo etário	≤15 anos	6 (10,9%)
	16 anos e 17 anos	26 (47,3%)
	18 anos e 19 anos	18 (32,8%)
	20 anos e 21 anos	5 (9,1%)
Escolaridade	10.º Ano	17 (30,9%)
	11.º Ano	21 (38,2%)
	12.º Ano	17 (30,9%)
Avaliação obtida na disciplina de História no último módulo.	≤ 9 valores	9 (7,7%)
	≥10 valores e ≤14 valores	29 (55,7%)
	≥15 valores e ≤20 valores	19 (36,5%)
Avaliação que pensas obter no final do ano letivo da disciplina de História.	≥10 valores e ≤14 valores	33 (60%)
	≥15 valores e ≤20 valores	22 (40,1%)

A Tabela 20 mostra a caracterização sociodemográfica dos estudantes que responderam ao segundo questionário. Os estudantes inquiridos são na sua maioria do sexo feminino (63,6%), com idades entre os 15 e os 21 anos, sendo que 47,3% têm idades entre os 16 e os 17 anos. Quanto à escolaridade, verifica-se que a maioria dos estudantes respondentes frequenta o 11.º ano do Ensino Secundário (38,2%), mas com uma diferença pouco significativa em relação aos restantes níveis. No que diz respeito ao curso, a maioria dos respondentes são estudantes do CPI (47,3%), ou seja, alunos de instrumento. Relativamente ao aproveitamento na disciplina de História, a maioria (60%) obteve classificações no último módulo entre os 10 e os 14 valores (ver Tabela 18).

Resultados do segundo questionário

Para obterem-se índices gerais ao nível do interesse pela disciplina de História, do grau de utilização dos recursos utilizados, da relação com as Artes nas aulas de História, foram considerados os itens relativos a cada componente. Assim, cada item e cada componente possuem um índice geral resultante da média das médias das respostas dadas a todos os itens que constituem essa mesma componente, exceto a componente IV, “a relação com as Artes”, uma vez que não se utilizou uma escala de classificação tipo Lickert, mas sim perguntas abertas. As tabelas 21 e 22 apresentam a definição das variáveis.

O indicador II.1 mostra as dificuldades na disciplina de História e tem 5 variáveis; o indicador II.2 refere-se ao interesse pela disciplina de História e tem 7 variáveis; o indicador III refere-se aos recursos utilizados pelo professor na disciplina de História, com 11 variáveis e tem mais 11 variáveis que mostram um indicador de importância (Tabela 22); o indicador IV.1 mostra a preferência das manifestações artísticas dos alunos, com 8 itens; o indicador IV.2 questiona se a utilização de recursos relacionados com a Arte favorita contribui para uma melhor aprendizagem (2 itens); o indicador IV.4 questiona se a aplicação de trabalhos relacionados com a Arte preferida contribui para uma melhor aprendizagem (2 itens). O grupo IV corresponde a questões de resposta aberta para as quais foi elaborada uma lista das ideias sugeridas pelos alunos. Serão estas ideias que analisarão estatisticamente.

Tabela 21 - Definição dos diferentes indicadores no segundo questionário

<i>Nome do Indicador</i>		<i>Itens que compõem este indicador</i>
II.1	Dificuldades na disciplina de História	5 itens
II.2	Interesse pela disciplina de História	7 itens
III	Recursos utilizados pelo professor em História	11 opções
IV.1	Preferência das manifestações artísticas	8 itens
IV.2	A Arte nas aulas para uma melhor aprendizagem	2 itens
IV.3	Trabalhos relacionados com a Arte	2 itens

Tabela 22 - Definição do indicador de importância dos recursos utilizados pelo professor na disciplina de História no segundo questionário

<i>Indicador de Importância</i>		<i>Itens que compõem este indicador</i>
III	Recursos utilizados pelo professor em História	11

Cada um dos itens que compõem a componente “Recursos utilizados pelo professor na disciplina de História” foi classificado de forma a ser possível definir-se uma ponderação entre grau de utilização e de importância. Essa classificação (ver Tabela 22) foi adaptada a partir do estudo de Harvey (2001), que sugere a criação de um ranking segundo o grau de resposta e de importância dada. Esta classificação tornará mais fácil a caracterização e a análise de variabilidade entre os itens desta componente em estudo. A classificação apresentada na Tabela 4, apresentada anteriormente, servirá também de diretriz para classificar as respostas nas outras componentes, adaptando-se claro à escala utilizada em cada componente. As respostas atribuídas pelos estudantes serão inseridas num determinado grau de utilização e nível de importância ao qual será estabelecido o seguinte ranking classificativo explícito na Tabela 5, também apresentada anteriormente.

Análise dos resultados no segundo questionário

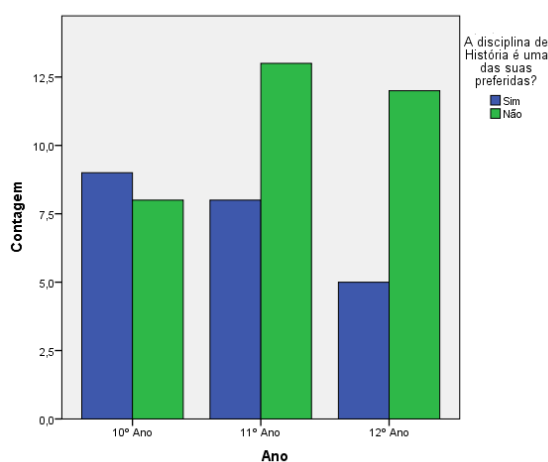
A componente II reporta-se ao interesse pela disciplina de História. No primeiro grupo de itens pretende-se identificar se existem dificuldades em relação à aprendizagem da matéria na disciplina de História da Cultura e das Artes. As respostas estão ilustradas na Tabela 23.

Tabela 23 - Dificuldades na disciplina de História no segundo questionário

Itens do questionário	Dificuldade			
	Sim	%	Não	%
1. A disciplina de História é uma das suas preferidas?	22	40	33	60
2. História é uma das disciplinas onde tem maiores dificuldades?	21	39,5	32	60,7
3. Tem apoio no estudo da disciplina de História?	3	5,6	51	94,4
4. Tem explicações para a disciplina de História?	1	1,9	53	98,1
5. Costuma ter negativas na disciplina de História?	10	18,5	44	81,5

Os estudantes tiveram que responder a cada item “Sim” ou Não”. Nesta componente, os estudantes referiram, na sua maioria, que a disciplina de História da Cultura e das Artes continua a não ser uma das suas preferidas. Também 60,7% dos alunos continua a referir não ter dificuldades nesta disciplina, 94,4% disse que não recebe apoio no estudo e apenas 1,9% dos inquiridos tem explicações na disciplina. Cerca de 18,5% afirmou ter negativas nesta disciplina. Salienta-se que estas negativas correspondem aos testes de avaliação sumativa, pois no ensino profissional os alunos têm que obrigatoriamente concluir os módulos de cada disciplina com notas finais positivas.

Gráfico 5 - História como disciplina preferida por Ano no segundo questionário



O Gráfico 5 mostra o número de respostas positivas e negativas em relação à preferência da disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA) em relação ao total de alunos do 10.º ano, 11.º ano e 12.º ano. Neste gráfico verifica-se que os alunos do 10.º ano passaram a ter uma atitude mais positiva em relação a esta disciplina.

As respostas aos itens da componente II.2 sobre o “Interesse pela disciplina de História” estão ilustradas na Tabela 24, com os respetivos valores médios e desvios padrões. Os estudantes indicaram o seu grau de concordância com cada um dos itens, recorrendo a uma escala tipo Lickert de 1 a 5 pontos, onde: 1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Não concordo, nem discordo; 4=Concordo; 5=Concordo totalmente. Nos 7 itens desta componente verifica-se que o índice geral desta componente apresenta uma classificação média de 3,9, portanto, classificada com valores médios que significam “Concordo”; os níveis globais de interesse na amostra apresentam diferentes variações, sem que nenhum item reflita um grau médio de “Discordo”, indicativo de algum desinteresse pela disciplina.

Tabela 24 - Interesse pela disciplina de História no segundo questionário

Itens do questionário	Interesse	
	Média	Desvio Padrão
1. Eu estou interessado em aprender as matérias de História.	3,95	0,87
2. Eu estou geralmente atento durante as aulas.	3,67	0,64
3. Eu sinto que a disciplina de História me desafia intelectualmente.	3,65	0,84
4. Eu vou sempre às aulas.	4,55	0,84
5. Eu estou a aprender muito nesta disciplina.	3,98	0,85
6. Eu tenho sentimentos positivos acerca desta área de estudo.	3,80	0,91
7. Eu tenho interesse pelos temas/conteúdos abordados.	3,78	0,92

Salienta-se que na análise das médias, o item 4 (Eu vou sempre às aulas) continua a destaca-se em relação aos outros com a média mais alta nos três anos de escolaridade, o que significa que são alunos muito assíduos nesta disciplina. Analisando a média dos resultados por Curso (Tabela 25) verifica-se que no item 1, os alunos com maior interesse passaram a ser os alunos de instrumento. São também estes alunos que demonstram mais interesse em aprender os conteúdos da disciplina (item 5), com sentimentos mais positivos (item 6) e maior interesse pelos temas (item 7).

Tabela 25 - Interesse pela disciplina de História por Curso no segundo questionário

Itens do questionário	Interesse		
	CPI	CPAE-I	CPIDC
1. Eu estou interessado em aprender as matérias de História.	4,31	3,72	3,45
2. Eu estou geralmente atento durante as aulas.	3,77	3,72	3,36
3. Eu sinto que a disciplina de História me desafia intelectualmente.	3,77	3,89	3
4. Eu vou sempre às aulas.	4,42	4,67	4,64
5. Eu estou a aprender muito nesta disciplina.	4,08	3,78	3,18
6. Eu tenho sentimentos positivos acerca desta área de estudo.	4,04	3,78	3,18
7. Eu tenho interesse pelos temas/conteúdos abordados.	4,04	3,78	3,18

Com o teste ANOVA Unidirecional comprovou-se que existem apenas diferenças estatisticamente significativas nos grupos e entre grupos no item 4 do 12.º ano para os restantes anos de escolaridade (Tabela 26). A aplicação do teste não paramétrico Kruskal-Wallis revelou que os itens 1, 3, 6 e 7 são estatisticamente significativos no grupo curso, em que os alunos do CPIDC pontuam-nos relativamente mais baixo que os alunos dos outros cursos (Tabela 27). A aplicação do teste não paramétrico de U de Mann-Whitney

por género destaca o item 3, 6 e 7 com valores estatisticamente significativos, em que os alunos do sexo masculino pontuaram com valores mais elevados (Tabela 28).

Tabela 26 - Comparação da componente “Interesse pela disciplina de História” com o Ano no segundo questionário

Itens do questionário	10.º Ano			11.º Ano			12.º Ano			Anova
	n	Md	Dp	n	Md	Dp	n	Md	Dp	Sig.
4.	17	4,82	0,53	21	4,71	0,72	17	4,06	1,03	0,020 *

* Existem diferenças significativas entre os grupos para $p < 0,05$.

Tabela 27 - Comparação da componente “Interesse pela disciplina de História” com o curso no segundo questionário

Itens do questionário	CPI			CPAE-I			CPIDC			Kruskal-Wallis
	n	Md	Dp	n	Md	Dp	n	Md	Dp	Sig.
1.	26	4,31	0,68	18	3,72	1,02	11	3,45	0,69	0,008 *
3.	26	3,77	0,77	18	3,89	0,90	11	3,00	0,63	0,009 *
6.	26	4,08	0,85	18	3,78	1,00	11	3,18	0,60	0,014 *
7.	26	4,04	0,92	18	3,78	0,88	11	3,18	0,75	0,034 *

* Existem diferenças significativas entre os grupos para $p < 0,05$.

Tabela 28 - Comparação da componente “Interesse pela disciplina de História” com o género no segundo questionário

Itens do questionário	Feminino			Masculino			Mann-Whitney
	n	Md	Dp	n	Md	Dp	Sig.
3.	35	3,40	0,81	20	4,10	0,72	0,004 *
6.	35	3,63	0,81	20	4,10	1,02	0,025 *
7.	35	3,60	0,95	20	4,10	0,79	0,044 *

* Existem diferenças significativas entre os grupos para $p < 0,05$.

As respostas aos itens da componente “Recursos utilizados pelo professor na disciplina de História” estão ilustradas na Tabela 29, com os respetivos valores médios e desvios padrões. Os estudantes indicaram a sua avaliação do grau de utilização em cada um dos itens, recorrendo a uma escala tipo Lickert de 1 a 5 pontos, onde: 1=Quase Nunca; 2=Raramente; 3=De vez em quando; 4=Muitas vezes; 5=Quase sempre. Nos 11 itens desta componente verifica-se que o índice geral desta apresenta uma classificação média de 2,74, portanto, classificada com valores médios que significam “De vez em quando”; os itens relativos aos níveis de utilização dos recursos apresentam diferentes variações, com itens a refletir classificações de “Raramente” a “Muitas vezes”.

Tabela 29 - Recursos / atividades e classificação U/I no segundo questionário

Itens do questionário	Utilização		Importância		Classificação U / I
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
1. Utilização do manual.	4,67	0,72	4,56	0,6	III
2. Utilização do caderno de atividades.	1,51	0,96	2,73	1,21	IV
3. Pesquisas na Internet durante as aulas.	1,94	1,11	3,09	1,16	IV
4. Realização de fichas de trabalho.	3,13	1,02	3,56	1,03	II
5. Análise de artigos de jornais e revistas.	1,91	1,11	2,65	1,17	IV
6. Visualização de filmes, documentários, etc.	3,62	1,1	4,24	0,77	III
7. Apresentação de aulas com PowerPoint.	2,73	1,32	3,33	1,18	IV
8. Análise de imagens e fotografias.	4,05	0,95	4,13	0,88	III
9. Realização de jogos pedagógicos.	1,91	1,08	2,78	1,37	IV
10. Realização de visitas de estudo.	3,05	1,2	4,16	0,86	II
11. Audição de música.	2,22	1,32	3,15	1,37	IV

Os itens 4 e 10 foram avaliados com o nível II; os itens 1, 6 e 8 foram classificados com nível III; os itens 2, 3, 5, 7, 9 e 11 foram classificados com nível IV. Ao nível da importância, os estudantes indicaram a sua avaliação da importância de utilização em cada um dos itens, recorrendo a uma escala tipo Lickert de 1 a 5 pontos, onde: 1=Nada importante; 2=Pouco importante; 3=Mais ou menos importante; 4=Importante; 5=Muito importante. O índice geral apresenta uma classificação média de 3,49, portanto, classificada com valores médios que significam “Importante”. Assim, verifica-se que os únicos pontos que são importantes para os alunos e que o grau de satisfação ainda não foi atingido reporta-se à realização de fichas de trabalho e na realização de visitas de estudo.

Na componente IV “A relação com as Artes” pediu-se aos alunos que ordenassem oito manifestações artísticas de acordo com as suas preferências, sugeridas no questionário. A Tabela 30 mostra a ordem de preferências geral dos inquiridos. Na análise das preferências por curso, sem surpresas, continua a verificar-se que os alunos do CPI manifestaram preferência pela música, os alunos do CPAE-I preferência pelo teatro e os alunos do CPIDC preferência pela dança.

Tabela 30 - Preferência das manifestações artísticas no segundo questionário

Manifestação artística
1. Música
2. Cinema
3. Teatro
4. Dança
5. Pintura
6. Literatura
7. Escultura
8. Arquitetura

As respostas à segunda questão da componente IV estão representadas na Tabela 31. Neste item pretendeu-se perceber se os formandos consideraram se a utilização de recursos associados aos seus tipos de arte favoritos nas aulas de História ajudou a compreender melhor a matéria. A maioria dos formandos respondentes (92,5%) direcionou a resposta no sentido afirmativo. A mesma questão solicitava uma justificação. Elaborou-se uma lista das diferentes respostas e analisou-se estatisticamente as respostas mais frequentes (Tabela 32). As respostas dadas pelos inquiridos variaram dentro dos seguintes itens: “foi um fator de motivação”; “foi um fator de empenho”; “ajudou a compreender melhor a matéria”; “ajudou a estar atento”; “contribuiu para uma maior aprendizagem”; “não se estabeleceu um elo de ligação”; “é importante variar os métodos”; “não é relevante para os testes”; “comprova o que o professor diz”. A Tabela 27 mostra as respostas com maiores percentagens, logo as mais significativas para este grupo de alunos, nesta segunda fase de inquérito.

Tabela 31 - Considera que a utilização de recursos associados ao seu tipo de arte favorita nas aulas de História contribuiu para a aprender melhor? (segundo questionário)

Itens do questionário	Respostas			
	Sim	%	Não	%
Considera que a utilização de recursos associados ao seu tipo de arte favorita nas aulas de História contribuiu para a aprender melhor?	49	92,5	4	7,5

Tabela 32 - Justificação de associação do tipo de arte favorita nas aulas de História no segundo questionário

Itens	Justificação	
	N	%
1. Ajudou a compreender melhor a matéria	17	34
2. Fator de motivação	13	26
3. Fator de empenho	7	14
4. Maior aprendizagem	3	6
5. Estar atento	3	6

Dos 50 formandos que justificaram a segunda questão, cerca de 86% refere que a associação do seu tipo de arte favorita às aulas de História ajudou a compreender melhor a matéria, foi um fator de motivação e de empenho e que aumentou o nível de aprendizagem e manter os alunos mais atentos.

As respostas à terceira questão da componente IV estão representadas na Tabela 33. Neste item pretendeu-se perceber se os formandos consideraram que realizar trabalhos que conciliassem os conteúdos da disciplina com a forma de Arte preferida contribuiu para aprender melhor. A maioria dos formandos respondentes (88,2%) direcionou a resposta no sentido afirmativo. A mesma questão solicitava uma justificação. Elaborou-se uma lista das diferentes respostas e analisou-se estatisticamente as respostas mais frequentes (Tabela 29). As respostas dadas pelos inquiridos variaram dentro dos seguintes itens: “foi uma forma de motivar”; “ajudou a compreender melhor”; “ajudou a esclarecer dúvidas”; “não é relevante”; “Aumentou o interesse”. A Tabela 34 mostra as respostas com maiores percentagens, logo as mais significativas para este grupo de alunos.

Tabela 33 - A realização trabalhos que conciliaram os conteúdos da disciplina com a forma de Arte preferida contribuíram para aprender melhor? (segundo questionário)

Itens do questionário	Respostas			
	Sim	%	Não	%
Os trabalhos realizados, que conciliaram os conteúdos da disciplina com a forma de Arte preferida, contribuíram para aprender melhor?	45	88,2	6	11,8

Tabela 34 - Justificação de associação do tipo de arte favorita a trabalhos de História no segundo questionário

Itens	Justificação	
	N	%
1. Ajudou a compreender melhor	19	46,3
2. Forma de motivar	15	36,6
3. Ajuda a esclarecer dúvidas	4	9,8

Dos 41 formandos que justificaram a terceira questão, cerca de 92,7% refere que a realização de trabalhos sobre a sua arte favorita na disciplina de História ajudou a compreender melhor a matéria, promoveu o aumento de motivação na realização do trabalho, e que ajudou a esclarecer dúvidas.

Discussão dos resultados

Comparando os resultados do primeiro questionário com os do pós-teste, verifica-se que na componente II.1 a diferença de resultados nas respostas não foi significativa. Contudo, analisando os gráficos 1 (do primeiro questionário) e 5 (do segundo questionário) verifica-se que no 10.º ano a maioria dos alunos passou a considerar a disciplina de HCA

como uma das suas favoritas. Refere-se que a maioria das aulas ministradas foram aos cursos profissionais do 10.º ano (1.º CPAE-I/CPIDC e principalmente 1.º CPI).

Na componente II.2 os resultados das médias de cada item tiveram ligeiras oscilações entre o primeiro questionário e o segundo questionário. A maior alteração dos resultados verifica-se na comparação das médias entre os três cursos profissionais. No primeiro questionário o curso de teatro (CPAE-I) demonstrou ter mais interesse em aprender a disciplina de História. No segundo questionário aparece o curso de instrumento (CPI) com os valores médios mais altos em relação a esta questão. Também passaram a considerar estarem a aprender muito nesta disciplina, a ter sentimentos positivos acerca desta área de estudo e a manifestar maior interesse pelos temas/conteúdos abordados. Estes itens no primeiro questionário tinham as médias mais elevadas no CPAE-I. Salienta-se novamente que a maioria das aulas ministradas foram às três turmas de CPI (1.º CPI, 2.º CPI, 3.º CPI).

Para comparação de resultados elaborou-se uma terceira base de dados para juntar os valores do primeiro e do segundo questionário. Aplicou-se o teste não paramétrico U de Mann-Whitney para avaliar se houve diferenças estatisticamente significativas na componente II.2 entre o primeiro questionário e o segundo questionário. Verificou-se que no item 4 houve uma diminuição dos valores médios pontuados pelos alunos.

Tabela 35 - Comparação da componente “Interesse pela disciplina de História” entre o primeiro e o segundo questionário

Itens do questionário	Questionário 1			Questionário 2			Mann-Whitney
	n	Md	Dp	n	Md	Dp	Sig.
4.	67	4,82	0,46	55	4,55	0,84	0,030 *

* Existem diferenças significativas entre os grupos para $p < 0,05$.

Em relação à componente III, o item 10 deixou de estar assinalado a vermelho, passando para a cor amarela. O nível de importância do item manteve-se, mas os alunos consideraram que a realização de visitas de estudo foi feita com maior frequência. No que diz respeito ao item 7 desta componente que corresponde à apresentação de aulas com

PowerPoint, no primeiro questionário os alunos consideraram que a utilização era feita “De vez em quando”, mas que era “Importante” (ver Tabela 4). No segundo questionário o grau de importância passou a ser neutro, segundo os alunos. Refere-se que em todas as aulas lecionadas foi utilizada a projeção de informação e de imagens em PowerPoint, também como fator de motivação.

A aplicação do teste U de Mann-Whitney para comparar a existência de valores estatisticamente significativos em relação ao grau de utilização dos recursos entre o primeiro questionário e o segundo questionário revelou que nos itens 9, 10 e 11 houve um aumento nos valores médios da pontuação e no item 7 houve uma diminuição do valor médio de pontuação.

Tabela 36 - Comparação da componente “Grau de utilização dos recursos” entre o primeiro e o segundo questionário

Itens do questionário	Questionário 1			Questionário 2			Mann-Whitney
	n	Md	Dp	n	Md	Dp	Sig.
7.	67	3,37	1,34	55	2,73	1,33	0,010 *
9.	67	1,52	0,91	55	1,91	1,08	0,027 *
10.	67	2,46	1,37	55	3,05	1,18	0,012 *
11.	67	1,63	0,89	55	2,22	1,32	0,011 *

* Existem diferenças significativas entre os grupos para $p < 0,05$.

Os formandos quando questionados se a utilização de recursos associados ao seu tipo de Arte favorita nas aulas de HCA contribuiu para uma melhor aprendizagem, verificou-se que as respostas afirmativas tiveram um aumento para 92,5% em relação ao pré-teste (86,4%). No início do ano letivo os alunos já consideravam que associar o tipo de arte favorita nas aulas de História, estas se tornariam mais interessantes, que ajudaria a compreender melhor a matéria e a aumentar o nível de atenção, que a motivação aumentaria e que seria importante relacionar os vários tipos de arte. No segundo questionário estes alunos voltaram a justificar a pertinência de utilizar estes recursos em aula dizendo que ajudou a compreender melhor a matéria, que foi um fator de motivação e de empenho, que melhorou o nível de aprendizagem e que os manteve mais atentos.

Em relação à questão sobre se os trabalhos realizados contribuíram para aprender melhor (componente IV.4 no primeiro questionário e IV.3 no segundo questionário) houve também um aumento de 84,8% (ver Tabela 16) para 88,2% (ver Tabela 28). Estes resultados revelam-se muito positivos, tendo em conta o número de alunos que não entregou os trabalhos pedidos nas aulas, como anteriormente já foi mencionado. Os alunos corroboraram as respostas positivas a esta questão afirmando que a realização de trabalhos ajudou a compreender melhor a matéria, que foi uma forma de motivação para a disciplina e que ajudou a esclarecer dúvidas.

Tabela 37 - Correlação entre a componente “Interesse pela disciplina de História” e alguns itens (primeiro e segundo questionário)

		Eu estou interessado em aprender as matérias de História	Eu estou atento durante as aulas	Eu sinto que a disciplina de História me desafia intelectualmente	Eu vou sempre às aulas	Eu estou a aprender muito nesta disciplina	Eu tenho sentimentos positivos acerca desta área de estudo	Eu tenho interesse pelos temas/conteúdos abordados
Eu estou interessado em aprender as matérias de História	Pearson		**0,443	**0,380		**0,525	**0,685	**0,571
	Sig.		0,41	0,000		0,000	0,000	0,000
	N		42	122		122	122	122
Eu estou atento durante as aulas	Pearson	**0,443		**0,365		**0,542	**0,549	**0,524
	Sig.	0,00		0,000		0,000	0,000	0,000
	N	122		122		122	122	122
Eu sinto que a disciplina de História me desafia intelectualmente	Pearson	**0,380	**0,365			**0,516	**0,330	**0,346
	Sig.	0,000	0,000			0,000	0,000	0,000
	N	122	122			122	122	122
Eu estou a aprender muito nesta disciplina	Pearson	**0,525	**0,552	**0,516			**0,670	**0,587
	Sig.	0,000	0,000	0,000			0,000	0,000
	N	122	122	122			122	122
Eu tenho sentimentos positivos acerca desta área de estudo	Pearson	**0,685	**0,549	**0,330		**0,670		**0,741
	Sig.	0,000	0,000	0,000		0,000		0,000
	N	122	122	122		122		122
Eu tenho interesse pelos temas/conteúdos abordados	Pearson	**0,571	**0,524	**0,346		**0,587	**0,741	
	Sig.	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	
	N	122	122	122		122	122	

Avaliação obtida na disciplina de História e Cultura das Artes no último módulo	Pearson	**0,316	**0,268	*0,205		**0,318	*0,207	
	Sig.	0,001	0,005	0,035		0,001	0,032	
	N	107	107	107		107	107	
Avaliação que pensa obter no final do ano letivo na disciplina de História da Cultura e das Artes	Pearson	**0,395	**0,343	*0,187		**0,399	**0,336	**0,279
	Sig.	0,000	0,000	0,042		0,000	0,000	0,002
	N	118	118	118		118	118	118
Utilização do manual	Pearson		**0,264	**0,341	*0,210	**0,292	**0,330	**0,260
	Sig.		0,003	0,000	0,020	0,001	0,000	0,004
	N		122	122	122	122	122	122
Análise de imagens e fotografias	Pearson					**0,244	*0,195	
	Sig.					0,007	0,032	
	N					122	122	
Realização de visitas de estudo	Pearson					*0,187		
	Sig.					0,039		
	N					122		

A Tabela 37 mostra as correlações entre a componente II.2 sobre o interesse pela disciplina de História e alguns itens considerados estatisticamente mais relevantes. Analisando os dados, o interesse em aprender a matéria está positivamente correlacionado com a atenção prestada nas aulas, com o desafio intelectual da disciplina, com o sentido de aprender muito na disciplina, com os sentimentos positivos em relação a ela, com o interesse pelos temas abordados e com a avaliação obtida.

A atenção nas aulas está positivamente correlacionada com o sentido de que a disciplina representa um desafio intelectual, com o aprender muito na disciplina, os sentimentos positivos acerca da área de estudo, o interesse pelos temas abordados, com a avaliação obtida. Além disso, a atenção dada nas aulas está também positivamente correlacionada com a utilização do manual da disciplina.

A sensação de que a disciplina de História é um desafio intelectual está positivamente correlacionada com a vontade de aprender muito na disciplina, os sentimentos positivos acerca dela, o interesse pelos temas abordados e a avaliação obtida. Além disso, este item está positivamente correlacionado com a utilização do manual na sala de aula também.

O item “*vou sempre às aulas*” apenas está positivamente correlacionado com o uso do manual na sala de aula.

O item sobre a aprendizagem na disciplina de História está positivamente correlacionado com os sentimentos positivos acerca desta área de estudo, com o interesse pelos temas abordados e com avaliação. Além disso, este item está positivamente correlacionado com a utilização do manual, com a análise de imagens e fotografias e com a realização de visitas de estudo. Significa que quanto mais os alunos querem aprender, mais importância dão a estes últimos itens.

Os sentimentos positivos em relação à História estão correlacionados com o interesse pela disciplina e com a avaliação obtida. Além disso, está também positivamente correlacionado com a utilização do manual na sala de aula e com a análise de imagens e fotografias.

Por fim, o interesse pelos temas/conteúdos abordados pela disciplina tem uma correlação positiva com a avaliação obtida no final do ano letivo e com a utilização do manual na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação artística é, sem dúvida, um forte instrumento para a educação das crianças e jovens. As implicações motivacionais que dela advêm para a aquisição de novos saberes, das mais diversas áreas, são uma realidade. E sabemos que quando há motivação, o empenho na superação das dificuldades é bem visível. Existem estudos que referem que as artes ajudam no desenvolvimento da linguagem, do raciocínio, do cálculo mental, na memorização, na concentração e em outras capacidades sociais e pessoais. De facto, as artes são um meio excecional para a inovação e criatividade, convergindo ainda para o desenvolvimento de competências de trabalho em grupo, basilar para o desenvolvimento da capacidade de resposta a problemas e situações incertas.

A articulação entre a escola e as artes, torna-se essencial para o bem-estar e o equilíbrio dos alunos, permitindo que se integrem no meio escolar tendo, deste modo, um maior empenho nos seus estudos. O resultado da implicação do sujeito na transformação de Si e na sua ação no Mundo torna necessário que esta possibilite uma pluralidade de saberes e uma integração de linguagens diferenciadas para um mais fácil acesso à multiplicidade de informação e à sua leitura crítica, rompendo com a visão da Educação baseada em formas hegemónicas de comunicação, confinadas na excelência de saberes considerados socialmente úteis e eleitos como únicos e relevantes.

Assim, as artes devem ser consideradas numa perspetiva de conhecimento do mundo, compreendendo e refletindo sobre os fenómenos sociais e culturais que emergem dentro e fora da escola, estimulando a construção de identidades e consequentes transformações sociais. Educar pelas artes e para a arte, deve ajudar a estimular o inconformismo e o desejo de esbater paradigmas, criando cidadãos mais criativos, mais críticos e, possivelmente, mais interventivos.

Os resultados deste estudo indicaram que a utilização de recursos e aplicação de trabalhos alusivos às manifestações artísticas preferidas destes alunos nas aulas de História teve um impacto positivo. Verificou-se que principalmente nos alunos do 1.º CPI, onde foram ministradas o maior número de aulas, houve uma alteração de atitude em relação à disciplina de HCA, tornando-se mais positiva. Na generalidade, passaram a considerar esta disciplina como uma das suas favoritas, demonstraram ter maior interesse em aprender os conteúdos da disciplina e sentimentos mais positivos para com ela.

Relativamente à análise dos testes paramétricos e não paramétricos, verificou-se que na componente II.2, sobre o interesse pela disciplina de História, os alunos do 12.º ano pontuaram com valores mais baixos o item 4 no segundo questionário, ou seja, estes alunos revelaram ser menos assíduos neste ano de escolaridade. Respetivamente ao curso, os alunos do CPIDC revelaram estar menos interessados em aprender História, em sentir que a disciplina os desafiava intelectualmente, em sentirem que estão a aprender na disciplina, têm sentimentos menos positivos em relação a ela e menos interesse pelos temas abordados no primeiro questionário. Ainda neste questionário, os alunos do CPAE-I pontuaram mais baixo em relação aos restantes cursos na sua assiduidade. No segundo questionário os valores mostraram-se mais positivos, mas os alunos do CPIDC continuam a pontuar com valores mais baixos o seu interesse pela disciplina, a sensação de que a disciplina é um desafio intelectual, os sentimentos positivos e o interesse pelos temas abordados na disciplina. Analogamente, no primeiro questionário os alunos do sexo masculino pontuaram mais alto a sensação de que a disciplina de História é um desafio intelectual. No segundo questionário continuaram a pontuar mais alto o mesmo item, como também os sentimentos positivos e o interesse pelos temas abordados nesta disciplina.

Na comparação dos valores entre os dois questionários, a maioria dos alunos respondentes pontuou com valores mais baixos o item relativo à assiduidade inserido na componente II.2. Na componente III sobre o grau de utilização dos recursos na disciplina de História, os alunos pontuaram de forma mais positiva a realização de jogos pedagógicos, a realização de visitas de estudo e a audição de música.

Os formandos quando questionados se a utilização de recursos associados ao seu tipo de arte favorita nas aulas de HCA contribuiu para uma melhor aprendizagem, deram na sua maioria respostas afirmativas. Além disso justificaram referindo que as aulas se tornaram mais interessantes, que ajudou a compreender e a aprender melhor a matéria e a aumentar o nível de atenção e a motivação e que também foi importante relacionar os vários tipos de arte. Relativamente aos trabalhos realizados pelos alunos, na prática alguns dos alunos não os entregaram. Esta questão parece ter-se refletido nas respostas aos questionários do pré-teste, pois houve alunos que afirmaram que “nada ajudará a compreender melhor”, “se os conteúdos forem abordados nas aulas não são necessários trabalhos”, que há “falta

de tempo para realizar trabalhos”, que “assim o foco seria a arte preferida e não a matéria da disciplina”, que “os trabalhos fazem perder a motivação”. Contudo, estas respostas foram dadas por 12,4% dos alunos. No segundo questionário houve um aumento de respostas afirmativas, relativamente à questão sobre se os trabalhos realizados contribuíram para aprender. Os alunos corroboraram estas afirmando que a realização de trabalhos ajudou a compreender melhor a matéria, que foi uma forma de motivação para a disciplina e que ajudou a esclarecer dúvidas.

Desta forma, com base nos resultados obtidos, pode-se reconhecer a influência positiva que os recursos alusivos à arte assumiram na promoção das aprendizagens em História. Constatou-se que a inclusão de documentos/recursos sobre as manifestações artísticas preferidas dos discentes durante as aulas foram elementos motivadores, cativando-se a atenção dos alunos. Confirmou-se que a aplicação de trabalhos práticos, que conciliassem os conhecimentos transmitidos em aula e a formação profissional destes alunos foi positiva. Contudo, considera-se que esta prática deveria ser mais utilizada em contexto de sala de aula e não como “Trabalho Para Casa” (TPC). Assim todos realizaram o trabalho e não encarariam como desmotivante levar mais trabalho para casa. Concluiu-se que os elementos anteriormente descritos levaram a um aumento de interesse pela disciplina e confirmou-se que os alunos consideram ser recursos importantes para a sua aprendizagem e que os ajudava a ultrapassar obstáculos.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Maria Helena Gondim (2015) – Ensino de História a partir do teatro: entre práticas e representações. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391664/03.pdf> (acedido a 28.05.2017).
- BARCA, Isabel (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *História: Revista da Faculdade de Letras*. Porto. III série. V. 2., p. 13-21. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf> (acedido a 16.12.2016).
- BARCA, Isabel; MAGALHÃES, Olga; CASTRO, Júlia (2004). Ideas on History and Orientation in Time: A Study with beginning Teachers. Exeter. Disponível em: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal8/barca.pdf> (acedido a 19.11.2016).
- BELL, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- CALADO, Margarida (2013). “Porque ensinar História da Arte”. *Revista Matéria-Prima: Práticas artísticas no Ensino Básico e Secundário*. Vol. 1(1). Pp.52-62. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9601/2/ULFBA_PER_Margarida%20Calado.pdf (acedido a 14.10.2016).
- CERVO, A. L.; P. A. BERVIAN (1983) – *Metodologia Científica*. 3ª Edição. São Paulo: McGraw-Hill.
- COLETO, Daniela Cristina (2010) – “A importância da Arte para a formação da criança”. *Revista Conteúdo*. V.1. N.º 3. Pp. 137-152. Disponível em: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34> (acedido a 28.05.2017).
- *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura* (1964). Lisboa: Verbo.
- FERNANDES, Domingos (coord.) (2007). Relatório de avaliação do ensino artístico: relatório final revisto. Disponível em: <http://docplayer.com.br/6154382-Estudo-de-avaliacao-do-ensino-artistico-relatorio-final.html> (acedido a 14.10.2016).
- FIGUEIREDO, Isabel; VASCONCELOS, António Ângelo (2002) – “A música no ensino básico: por uma prática artística sustentada”. *Revista Educação Ensino*. N.º 25. Pp.13-26. Disponível em: <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/3124> (acedido a 28.05.2017).
- FODDY, William (1996) – *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.

- GAGO, Marília (2007). Concepções de passado como expressão de consciência histórica. *Currículo sem Fronteiras*. v.7, n.1, pp.127-136. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/gago.pdf> (acedido a 16.12.2016)
- GAGO, Marília (2007-2010). Concepções de professores e os sentidos da aprendizagem dos alunos: que articulação? *HiCos Project. Historical Consciousness: Theory and Practices II*.
- GAGO, Marília (2015). Consciência e narrativa histórica: desafios educativos aos professores. *Revista Acadêmica Licencia&acturas*. v. 3, n. 2, p. 26-35. Disponível em: <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/85/81> (acedido a 16.12.2016)
- HARGREAVES, David (1999) – *Desenvolvimento musical e educação no mundo social*. Pp. 5-13. Disponível em: <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/3116> (acedido a 28.05.2017).
- HOBSBAWN, Eric (1998). O sentido do passado. *Sobre a História: ensaios*. Trad. Cip Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras.
- ILARI, Beatriz (2003) – “A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical”. *Revista da Abem*. Nº 9. Pp. 7-16. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/395> (acedido a 28.05.2017).
- MACHADO, J. P. (1977). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 3ª Edição. Lisboa: Edição Livros Horizonte. Primeiro Volume.
- MARTINS, Catarina; ALVES, Luís Alberto Marques (coord.) (2015) - *Estudo de Avaliação sobre o Impacto das Políticas Públicas na Área da Educação Artística em Portugal. Relatório Final 2015*.
- MONTEIRO, C. M. S. (2015). A expressão artística como recurso didático e motivador no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: estratégias para ensinar espanhol a estudantes da área de belas artes. (Relatório Final da Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Disponível em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=485534 (acedido a 14.10.2016).
- MORA, José Ferrater (1991) – *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Dom Quixote.

- PALHEIROS, Graça Boal; HARGREAVES, David (2001) – “Ouvir música em casa e na escola: influência do contexto educativo em crianças e adolescentes”. *British Journal of Music Education*. Nº 18. Pp. 47-66. Disponível em: <https://cipem.files.wordpress.com/2007/01/04-2002-6-ouvir-mc3basica-em-casa-e-na-escola-influc3aancia-do-contexto-educativo-em-crianc3a7as-e-adolescentes.pdf> (acedido a 28.05.2017).
- PIMENTEL, António Filipe (coord.); GOUVEIA, António Camões [et al.] (2004) – *Programa de História da Cultura e das Artes: Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas - 11º e 12º anos; Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - 10º, 11º e 12º anos*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_cult_artes_10_11_12.pdf (acedido a 14-04-2016).
- READ, H. (2001). *Educação pela Arte*. Trad. de Ana Maria Rabaça e Luís Filipe Silva Teixeira. Lisboa: Edições Setenta.
- REIGADA, Tiago dos Santos (2016). Ensinar com a sétima arte – o espaço do cinema na didática da História. In BARCA, Isabel; ALVES, Luís Alberto (coord.), Atas do XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp. 73-90). Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».
- RÜSEN, Jorn (1992). *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. Trad. Silvia Finchio. Propuesta Educativa, Buenos Aires, nº7 out. 1992.
- RÜSEN, Jorn (2001). Perda de sentido e construção de sentido no pensamento histórico na virada do milênio. *História: debates e tendências: Passo Fundo*: UFP, v.2, n. 2:9-22. Dez. 2001.
- SANTOS, Geilza da Silva (20--) – *O teatro e o ensino de História: novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem*. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_6datahora_25_09_2013_15_17_52_idinscrito_743_a0666cc48d96e22a163bf21f31ed18c9.pdf (acedido a 28.05.2017).
- SOUZA, Éder Cristiano de (2010). O que o cinema pode ensinar sobre a história? Ideias de jovens alunos sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica. *História & Ensino*. v. 16, n. 1, p. 25-39. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11597/10302> (acedido a 16.12.2016).

- TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- UNESCO (Ed.) (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Trad. de Francisco Agarez. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Disponível em: <http://www.educacaoartistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf> (acedido a 16.12.2016).

- VALVERDE, A. R. Q. (2014). A música como recurso promotor de aprendizagens em História e Geografia. (Relatório Final da Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Disponível em: https://sigarra.up.pt/faup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=33113 (acedido a 14.10.2016).

- VASCONCELOS, Cláudia Pereira (2011) – “O teatro como linguagem e fonte no ensino de História”. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300851800_ARQUIVO_TextoANPUH2011.pdf (acedido a 28.05.2017)

Anexos

Anexo 1



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

GOVERNO REGIONAL

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

CONSERVATÓRIO – ESCOLA PROFISSIONAL DAS ARTES DA MADEIRA, ENCL.ª LUIZ PETER CLODE

DE: Helena Aldinhas	NOTA INTERNA
PARA: Dr.ª M.ª Tomásia Alves	
ASSUNTO: Aplicação de questionário para o Relatório de Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de História do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário	Nº ____ – NI 201 ____/____/____
PARECER:	
DESPACHO:	

No âmbito do Mestrado em Ensino de História do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, que estou a frequentar no presente ano letivo, terei que realizar um Relatório Final de Estágio. O tema que escolhi foi “O ensino da História através das Artes”. Para além da aplicação de alguns recursos ligados às artes, nas aulas de regência, e com o objetivo de verificar se a aplicação dos mesmos tem resultados positivos, tenho que aplicar dois questionários: um no início do ano letivo e um outro no final.

Para que consiga realizar este trabalho com sucesso, peço autorização para aplicar o primeiro questionário, enviado em anexo, aos alunos dos cursos profissionais.

Sem mais assunto.

Funchal, 09 de novembro de 2016

A estagiária

(Helena Aldinhas)

70 ANOS A FORMAR PARA AS ARTES

Avenida Luís de Camões, nº 1 - 9004-517 - Funchal - Região Autónoma da Madeira * Portugal * Tel. +351 291 200 500 * Fax. +351 291 231 556
e-mail: info@conservatorioescoladasartes.com * www.conservatorioescoladasartes.com * F: Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira



UNião Europeia
Fundo Social Europeu

Anexo 2



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSERVATÓRIO – ESCOLA PROFISSIONAL DAS ARTES DA MADEIRA, ~~END.~~ LUIZ PETER CLODE

DE: Helena Aldinhas PARA: Doutor Carlos Gonçalves	NOTA INTERNA
ASSUNTO: Aplicação de questionário para o Relatório de Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de História do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário	Nº ____ – NI 201_/_/_/____
PARECER:	
DESPACHO:	

No âmbito do Mestrado em Ensino de História do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, que estou a frequentar no presente ano letivo, terei que realizar um Relatório Final de Estágio. O tema em que estou a trabalhar é “O ensino da História através das Artes”. Para além da aplicação de alguns recursos ligados às artes, nas aulas de regência, e com o objetivo de verificar se a aplicação dos mesmos tem resultados positivos, tenho que aplicar dois questionários: um no início do ano letivo e um outro no final.

Para que consiga realizar este trabalho com sucesso, peço autorização para aplicar o segundo questionário, enviado em anexo, aos alunos dos cursos profissionais.

Sem mais assunto.

Funchal, 30 de março de 2017

A estagiária

(Helena Aldinhas)

70 Anos a Formar para as Artes

Avenida Luís de Camões, nº 1 - 9004-517 - Funchal - Região Autónoma da Madeira * Portugal * Tel. +351 291 200 500 * Fax. +351 291 231 556
e-mail: info@conservatorioescoladasartes.com * www.conservatorioescoladasartes.com * T: Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira

Anexo 3

Questionário

O presente questionário é parte integrante de um trabalho a realizar para o Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de História do 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Não indique o seu nome no questionário e caso tenha dúvidas não hesite em perguntar.

Não existem respostas “certas” ou “erradas”, por isso, seja o mais sincero possível, respondendo a todas as questões do questionário.

Os dados são para utilização exclusivamente científica e estritamente confidenciais.

Assinale com uma cruz (X) a opção que melhor corresponde ao seu caso ou complete os espaços em branco.

I. Dados pessoais

1. Sexo

Feminino ☐

Masculino ☐

2. Idade

_____ anos

3. Escolaridade

Ano a frequentar: _____

Curso: _____

II. Interesse pela disciplina de História

1. No quadro abaixo, assinala a resposta que corresponde à realidade.

	Sim	Não
A disciplina de História é uma das suas preferidas?		
História é uma das disciplinas onde tem maiores dificuldades?		
Tem apoio no estudo da disciplina de História?		
Tem explicações para a disciplina de História?		
Costuma ter negativas na disciplina de História?		

2. Tendo por base a escala A (1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Não concordo, nem discordo; 4=Concordo; 5=Concordo totalmente), indique o grau de acordo relativamente a cada uma das seguintes afirmações, no que se refere à disciplina de História.

	A				
	1	2	3	4	5
Eu estou interessado em aprender as matérias de História.					
Eu estou geralmente atento durante as aulas.					
Eu sinto que a disciplina de História me desafia intelectualmente.					
Eu vou sempre às aulas.					
Eu estou a aprender muito nesta disciplina.					
Eu tenho sentimentos positivos acerca desta área de estudo.					
Eu tenho interesse pelos temas/conteúdos abordados.					

3. Classificações obtidas, no último período, nesta disciplina:

3.1 Avaliação obtida na disciplina de História da Cultura e das Artes no último módulo

_____ valores

3.2 Avaliação que pensas obter no final do ano letivo na disciplina de História da Cultura e das Artes

_____ valores

III. Recursos utilizados pelo professor na disciplina de História

Tendo por base a escala A (1=Quase Nunca; 2=Raramente; 3=De vez em quando; 4=Muitas vezes; 5=Quase Sempre), indique o grau de utilização dos recursos abaixo designados na **disciplina de História**, pelo professor.

Tendo por base a escala B (1=Nada importante; 2=Pouco importante; 3=Mais ou menos importante; 4=Importante; 5=Muito importante), indique o grau de importância que considera ter cada item abaixo indicado.

	Grau de utilização dos recursos					Grau de importância dos recursos				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Utilização do manual.										
Utilização do caderno de atividades.										
Pesquisas na Internet durante as aulas.										
Realização de fichas de trabalho.										
Análise de artigos de jornais e revistas.										
Visualização de filmes, documentários, etc.										
Apresentação de aulas com PowerPoint.										
Análise de imagens e fotografias.										
Realização de jogos pedagógicos.										
Realização de visitas de estudo.										
Audição de música.										

IV. A relação com as Artes

1. Numere de **1 a 8** as manifestações artísticas abaixo indicadas, sendo que **1 é o preferido** e o **8 o menos preferido**.

Música
Teatro
Cinema
Pintura

Dança
Literatura
Escultura
Arquitetura

2. Alguma disciplina teórica utilizou como motivação recursos associados aos seus tipos de arte preferidos?

Sim ☐ Não ☐

2.1. Se sim, qual a disciplina?

2.2. Se sim, descreva os recursos?

3. Considera que a utilização de recursos associados ao seu tipo de arte favorita nas aulas de História contribuiria para aprender melhor? Justifique.

4. Realizar trabalhos que conciliem os conteúdos da disciplina com a forma de Arte preferida contribuirá para aprender melhor? Justifique.

Obrigada pela colaboração!

Anexo 4

Questionário

O presente questionário é parte integrante de um trabalho a realizar para o Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de História do 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Não indique o seu nome no questionário e caso tenha dúvidas não hesite em perguntar.

Não existem respostas “certas” ou “erradas”, por isso, seja o mais sincero possível, respondendo a todas as questões do questionário.

Os dados são para utilização exclusivamente científica e estritamente confidenciais.

Assinale com uma cruz (X) a opção que melhor corresponde ao seu caso ou complete os espaços em branco.

Todas as questões colocadas reportam-se às aulas ministradas pela professora Helena Aldinhas.

I. Dados pessoais

1. Sexo

Feminino ☐

Masculino ☐

2. Idade

_____ anos

3. Escolaridade

Ano a frequentar: _____

Curso: _____

II. Interesse pela disciplina de História

1. No quadro abaixo, assinala a resposta que corresponde à realidade.

	Sim	Não
A disciplina de História é uma das suas preferidas?		
História é uma das disciplinas onde tem maiores dificuldades?		
Tem apoio no estudo da disciplina de História?		
Tem explicações para a disciplina de História?		
Costuma ter negativas na disciplina de História?		

2. Tendo por base a escala A (1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Não concordo, nem discordo; 4=Concordo; 5=Concordo totalmente), indique o grau de acordo relativamente a cada uma das seguintes afirmações, no que se refere à disciplina de História.

	A				
	1	2	3	4	5
Eu estou interessado em aprender as matérias de História.					
Eu estou geralmente atento durante as aulas.					
Eu sinto que a disciplina de História me desafia intelectualmente.					
Eu vou sempre às aulas.					
Eu estou a aprender muito nesta disciplina.					
Eu tenho sentimentos positivos acerca desta área de estudo.					
Eu tenho interesse pelos temas/conteúdos abordados.					

3. Classificações obtidas, no último período, nesta disciplina:

3.1 Avaliação obtida na disciplina de História da Cultura e das Artes no último módulo

_____ valores

3.2 Avaliação que pensas obter no final do ano letivo na disciplina de História da Cultura e das Artes

_____ valores

III. Recursos utilizados pelo professor na disciplina de História

Tendo por base a escala A (1=Quase Nunca; 2=Raramente; 3=De vez em quando; 4=Muitas vezes; 5=Quase Sempre), indique o grau de utilização dos recursos abaixo designados na **disciplina de História**, pelo professor.

Tendo por base a escala B (1=Nada importante; 2=Pouco importante; 3=Mais ou menos importante; 4=Importante; 5=Muito importante), indique o grau de importância que considera ter cada item abaixo indicado.

	Grau de utilização dos recursos					Grau de importância dos recursos				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Utilização do manual.										
Utilização do caderno de atividades.										
Pesquisas na Internet durante as aulas.										
Realização de fichas de trabalho.										
Análise de artigos de jornais e revistas.										
Visualização de filmes, documentários, etc.										
Apresentação de aulas com PowerPoint.										
Análise de imagens e fotografias.										
Realização de jogos pedagógicos.										
Realização de visitas de estudo.										
Audição de música.										

IV. A relação com as Artes

1. Numere de **1 a 8** as manifestações artísticas abaixo indicadas, sendo que **1 é o preferido** e o **8 o menos preferido**.

Música
Teatro
Cinema
Pintura

Dança
Literatura
Escultura
Arquitetura

2. Considera que a utilização de recursos (vídeos, áudios, etc.) associados ao seu tipo de Arte favorita nas aulas de História contribuiu para aprender melhor? Justifique.

3. Os trabalhos realizados, que conciliaram os conteúdos da disciplina com a forma de Arte preferida, contribuíram para aprender melhor? Justifique.

Obrigada pela colaboração!

Anexo 5

Grelha de avaliação dos trabalhos de pesquisa CEPAM

Ano: 1º Turma: CPAE-I	Trabalho/Tema: Descrição de uma peça de teatro no período helenístico. Data: 07/10/2016									
	154	155	156	157	158	159	160			
Estrutura do trabalho – 40 valores										
Apresenta o trabalho sem respeitar uma organização e/ou estrutura. (0 a 12)										
Apresenta deficiências na organização/estrutura. (13 a 24)	15	15			15	20	15			
Apresenta o trabalho organizado e de acordo com uma estrutura (25 a 40)			35	35						
Recolha da informação – 40 valores										
O corpo do texto é uma cópia integral da internet ou de outra fonte de informação. (0 a 10)										
O corpo do texto é uma cópia parcial da internet ou de outra fonte de informação. (11 a 20)					18		18			
Utiliza as fontes de informação sem as copiar na íntegra. (21 a 30)	22	22	30			28				
Utiliza várias fontes, integra-as e relaciona-as. (31 a 40)				35						
Tratamento da informação – 30 valores										
Não seleciona informação adequada ao trabalho. (0 a 7)										
Seleciona apenas parte da informação. (8 a 14)										
Seleciona toda a informação relevante. (15 a 22)	20	18	20			20	15			
Seleciona toda a informação relevante e aprofunda o tema (23 a 30)				25	25					

1 Professora Helena Aldinhas

Grelha de avaliação dos trabalhos de pesquisa E.B.2.3.do Cávado

	154	155	156	157	158	159	160												
Análise da Arte – 30 valores																			
Classifica a obra de arte (0 a 10)	5	5	5	5	5	5	5												
Descreve a obra de arte e faz referência à sua função (0 a 10)	2	2	5	5	5	4	3												
Referência aos elementos decorativos ou elementos expressivos (0 a 5)	1	1	1	1	1	1	1												
Revela uma síntese crítica da obra (0 a 5)	4	5	5	4	4	4	3												
Expressão Escrita – 40 valores																			
O trabalho não apresenta erros de sintaxe, de ortografia e de pontuação (0 a 20)	15	15	20	19	20	15	17												
O trabalho apresenta uma linguagem correta, cuidada e revela clareza (0 a 20)	15	10	18	17	15	10	15												
Criatividade – 20 valores																			
O texto revela pouca originalidade (0 a 10)	9	7	10		8	7	8												
O texto revela originalidade (11 a 20)				20															
Total	108	100	149	166	106	114	100												

* Alunos que desistiram do Curso.

Anexo 6

Grelha de avaliação dos trabalhos de pesquisa

CEPAM

Ano: 1º Turno: CPIDC	Trabalho/Tema: Descrição de um espetáculo de dança no período helenístico. Data: 07/10/2016									
	113*	114	115	116	117	118	119	120*	121	
Estrutura do trabalho – 40 valores										
Apresenta o trabalho sem respeitar uma organização e/ou estrutura. (0 a 12)		12								
Apresenta deficiências na organização/estrutura. (13 a 24)			18	18	15	20				
Apresenta o trabalho organizado e de acordo com uma estrutura (25 a 40)							30		30	
Recolha da informação – 40 valores										
O corpo do texto é uma cópia integral da internet ou de outra fonte de informação. (0 a 10)										
O corpo do texto é uma cópia parcial da internet ou de outra fonte de informação. (11 a 20)							20			
Utiliza as fontes de informação sem as copiar na íntegra. (21 a 30)		23	25	25	25	25			25	
Utiliza várias fontes, integra-as e relaciona-as. (31 a 40)										
Tratamento da informação – 30 valores										
Não seleciona informação adequada ao trabalho. (0 a 7)										
Seleciona apenas parte da informação. (8 a 14)										
Seleciona toda a informação relevante. (15 a 22)		19	22	20	22	20	22		22	
Seleciona toda a informação relevante e aprofunda o tema (23 a 30)										
1 Professora Helena Aldinhas										

Grelha de avaliação dos trabalhos de pesquisa E.B.2.3.do Cávado

	113*	114	115	116	117	118	119	120*	121						
Análise da Arte – 30 valores															
Classifica a obra de arte (0 a 10)		5	5	5	5	5	5		5						
Descreve a obra de arte e faz referência à sua função (0 a 10)		3	1	1	1	4	2	3	1						
Referência aos elementos decorativos ou elementos expressivos (0 a 5)		1	1	1	1	1	1	1	1						
Revela uma síntese crítica da obra (0 a 5)		2	3	3	3	2	3	4	4						
Expressão Escrita – 40 valores															
O trabalho não apresenta erros de sintaxe, de ortografia e de pontuação (0 a 20)		15	19	17	20	20	19		19						
O trabalho apresenta uma linguagem correta, cuidada e revela clareza (0 a 20)		10	15	10	12	18	19		20						
Criatividade – 20 valores															
O texto revela pouca originalidade (0 a 10)		10	7	7	7	7	10								
O texto revela originalidade (11 a 20)									12						
Total	---	100	116	107	113	121	133	---	139						

* Alunos que desistiram do Curso.

Anexo 7



Anexo 8



Anexo 9

Grelha de avaliação dos trabalhos de pesquisa CEPAM

Ano: 2º Turma: CPAE-I	Trabalho/Tema: Análise da pintura "Tentações de Santo António" de Hieronymus Bosch Data: 10/10/2016											
	143	145	146	148	149	151	153					
Estrutura do trabalho – 40 valores												
Apresenta o trabalho sem respeitar uma organização e/ou estrutura. (0 a 12)					12							
Apresenta deficiências na organização/estrutura. (13 a 24)			15									
Apresenta o trabalho organizado e de acordo com uma estrutura (25 a 40)	37	39		35		38	38					
Recolha da informação – 40 valores												
O corpo do texto é uma cópia integral da internet ou de outra fonte de informação. (0 a 10)												
O corpo do texto é uma cópia parcial da internet ou de outra fonte de informação. (11 a 20)												
Utiliza as fontes de informação sem as copiar na íntegra. (21 a 30)	30	30	30	30	25	30	30					
Utiliza várias fontes, integra-as e relaciona-as. (31 a 40)												
Tratamento da informação – 30 valores												
Não seleciona informação adequada ao trabalho. (0 a 7)												
Seleciona apenas parte da informação. (8 a 14)												
Seleciona toda a informação relevante. (15 a 22)			20		22							
Seleciona toda a informação relevante e aprofunda o tema (23 a 30)	26	26		27		30	27					

1 Professora Helena Aldinhas

Grelha de avaliação dos trabalhos de pesquisa | E.B.2.3.do Cávado

	143	145	146	148	149	151	153												
Análise da Arte – 30 valores																			
Classifica a obra de arte (0 a 10)	10	10	5	10	3	10	10												
Descreve a obra de arte e faz referência à sua função (0 a 10)	8	8	10	8	9	10	8												
Referência aos elementos decorativos ou elementos expressivos (0 a 5)	1	1	2	1	4	5	5												
Revela uma síntese crítica da obra (0 a 5)	5	5	5	5	3	5	5												
Expressão Escrita – 40 valores																			
O trabalho não apresenta erros de sintaxe, de ortografia e de pontuação (0 a 20)	20	20	19	19	19	19	20												
O trabalho apresenta uma linguagem correta, cuidada e revela clareza (0 a 20)	20	20	19	19	18	19	20												
Criatividade – 20 valores																			
O texto revela pouca originalidade (0 a 10)			10		8														
O texto revela originalidade (11 a 20)	15	17		15		15	17												
Total	172	176	135	169	123	181	180												

Anexo 10

Grelha de avaliação dos trabalhos de pesquisa CEPAM

Ano: 2º Turma: CPIDC	Trabalho/Tema: Análise da pintura "Dança macabra" de Bernt Notke. Data: 10/10/2016									
	106	107	109	111	112					
Estrutura do trabalho – 40 valores										
Apresenta o trabalho sem respeitar uma organização e/ou estrutura. (0 a 12)				12						
Apresenta deficiências na organização/estrutura. (13 a 24)	13	14								
Apresenta o trabalho organizado e de acordo com uma estrutura (25 a 40)										
Recolha da informação – 40 valores										
O corpo do texto é uma cópia integral da internet ou de outra fonte de informação. (0 a 10)										
O corpo do texto é uma cópia parcial da internet ou de outra fonte de informação. (11 a 20)										
Utiliza as fontes de informação sem as copiar na íntegra. (21 a 30)	21	21		21						
Utiliza várias fontes, integra-as e relaciona-as. (31 a 40)										
Tratamento da informação – 30 valores										
Não seleciona informação adequada ao trabalho. (0 a 7)										
Seleciona apenas parte da informação. (8 a 14)	10	11		9						
Seleciona toda a informação relevante. (15 a 22)										
Seleciona toda a informação relevante e aprofunda o tema (23 a 30)										
1 Professora Helena Aldinhas										

Anexo 11

Grelha de avaliação dos trabalhos de pesquisa														CEPAM
Ano: 3º Turma: CPI	Trabalho/Tema: Análise do "Coro nupcial" de <i>Lobengrin</i> (ópera) de Richard Wagner. Data: 17/10/2016													
	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153
Estrutura do trabalho – 40 valores														
Apresenta o trabalho sem respeitar uma organização e/ou estrutura. (0 a 12)														
Apresenta deficiências na organização/estrutura. (13 a 24)				17					24					
Apresenta o trabalho organizado e de acordo com uma estrutura (25 a 40)						25								30
Recolha da informação – 40 valores														
O corpo do texto é uma cópia integral da internet ou de outra fonte de informação. (0 a 10)														
O corpo do texto é uma cópia parcial da internet ou de outra fonte de informação. (11 a 20)				17										15
Utiliza as fontes de informação sem as copiar na íntegra. (21 a 30)						24			23					
Utiliza várias fontes, integra-as e relaciona-as. (31 a 40)														
Tratamento da informação – 30 valores														
Não seleciona informação adequada ao trabalho. (0 a 7)														
Seleciona apenas parte da informação. (8 a 14)				12										
Seleciona toda a informação relevante. (15 a 22)						22			22					17
Seleciona toda a informação relevante e aprofunda o tema (23 a 30)														
1 Professora Helena Aldinhas														

Grelha de avaliação dos trabalhos de pesquisa | E.B.2.3.do Cávado

	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153
Análise da Arte – 30 valores														
Classifica a obra de arte (0 a 10)				4		8			8					6
Describe a obra de arte e faz referência à sua função (0 a 10)				5		7			7					9
Referência aos elementos decorativos ou elementos expressivos (0 a 5)				1		3			3					2
Revela uma síntese crítica da obra (0 a 5)				2		4			4					4
Expressão Escrita – 40 valores														
O trabalho não apresenta erros de sintaxe, de ortografia e de pontuação (0 a 20)				18		20			20					19
O trabalho apresenta uma linguagem correta, cuidada e revela clareza (0 a 20)				17		20			18					16
Criatividade – 20 valores														
O texto revela pouca originalidade (0 a 10)				7										10
O texto revela originalidade (11 a 20)						13			12					
Total	0	0	0	100	0	146	0	0	141	0	0	0	0	128

Anexo 12

Grelha de avaliação dos trabalhos de pesquisa CEPAM

Ano: 1º Turma: CPI		Trabalho/Tema: Análise da escultura "Apolo e a cithara e a serpente" do século II a.C. Data: 17/10/2016											
		169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180
Estrutura do trabalho – 40 valores													
Apresenta o trabalho sem respeitar uma organização e/ou estrutura. (0 a 12)	12			12	12	6		12					
Apresenta deficiências na organização/estrutura. (13 a 24)		15	13									20	
Apresenta o trabalho organizado e de acordo com uma estrutura (25 a 40)											25		
Recolha da informação – 40 valores													
O corpo do texto é uma cópia integral da internet ou de outra fonte de informação. (0 a 10)													
O corpo do texto é uma cópia parcial da internet ou de outra fonte de informação. (11 a 20)	18	20	18										
Utiliza as fontes de informação sem as copiar na íntegra. (21 a 30)				22	22	25				22	28	22	
Utiliza várias fontes, integra-as e relaciona-as. (31 a 40)								31					
Tratamento da informação – 30 valores													
Não seleciona informação adequada ao trabalho. (0 a 7)													
Seleciona apenas parte da informação. (8 a 14)	13		14	13	13	10				13			
Seleciona toda a informação relevante. (15 a 22)		20						22			22	20	
Seleciona toda a informação relevante e aprofunda o tema (23 a 30)													

1 Professora Helena Aldinhas

Grelha de avaliação dos trabalhos de pesquisa E.B.2.3.do Cávado

	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	
Análise da Arte – 30 valores													
Classifica a obra de arte (0 a 10)	3	7	4	3	3	3		8		3	10	8	
Descreve a obra de arte e faz referência à sua função (0 a 10)	4	6	7	4	4	4		8		4	10	7	
Referência aos elementos decorativos ou elementos expressivos (0 a 5)	5	5	2	1	1	4		3		1	5	5	
Revela uma síntese crítica da obra (0 a 5)	1	3	1	3	3	1		2		3	4	3	
Expressão Escrita – 40 valores													
O trabalho não apresenta erros de sintaxe, de ortografia e de pontuação (0 a 20)	20	18	17	20	20	20		19		20	20	20	
O trabalho apresenta uma linguagem correta, cuidada e revela clareza (0 a 20)	17	17	17	15	15	20		19		20	20	19	
Criatividade – 20 valores													
O texto revela pouca originalidade (0 a 10)	7	8	7	7	7	7		10		7		10	
O texto revela originalidade (11 a 20)											12		
Total	100	119	100	100	100	100		134		100	156	134	

Anexo 13

Grelha de avaliação dos trabalhos de pesquisa CEPAM

Ano: 3º Turma: CPAE-I	Trabalho/Tema: Análise da peça "Seis personagens à procura de um autor" de Luigi Pirandello. Data: 19/12/2016									
	129	130	132	134	136	137	138	139	140*	
Estrutura do trabalho – 40 valores										
Apresenta o trabalho sem respeitar uma organização e/ou estrutura. (0 a 12)										
Apresenta deficiências na organização/estrutura. (13 a 24)	20	18				18			20	
Apresenta o trabalho organizado e de acordo com uma estrutura (25 a 40)										
Recolha da informação – 40 valores										
O corpo do texto é uma cópia integral da internet ou de outra fonte de informação. (0 a 10)										
O corpo do texto é uma cópia parcial da internet ou de outra fonte de informação. (11 a 20)										
Utiliza as fontes de informação sem as copiar na íntegra. (21 a 30)	25	30				28			28	
Utiliza várias fontes, integra-as e relaciona-as. (31 a 40)										
Tratamento da informação – 30 valores										
Não seleciona informação adequada ao trabalho. (0 a 7)										
Seleciona apenas parte da informação. (8 a 14)									14	
Seleciona toda a informação relevante. (15 a 22)	15	15				15				
Seleciona toda a informação relevante e aprofunda o tema (23 a 30)										

1 Professora Helena Aldinhas

Grelha de avaliação dos trabalhos de pesquisa | E.B.2.3.do Cávado

	129	130	132	134	136	137	138	139	140*								
Análise da Obra – 40 valores																	
Classifica a obra (0 a 10)	5	5				5			8								
Destreve a obra e faz referência à sua função (0 a 10)	8	5				10			8								
Relaciona a obra com os conteúdos lecionados (0 a 10)	8	7				5			8								
Revela uma síntese crítica da obra (0 a 10)	5	5				5			5								
Expressão Escrita – 30 valores																	
O trabalho não apresenta erros de sintaxe, de ortografia e de pontuação (0 a 15)	15	15				7			13								
O trabalho apresenta uma linguagem correta, cuidada e revela clareza (0 a 15)	15	15				7			13								
Criatividade – 20 valores																	
O texto revela pouca originalidade (0 a 10)	7	6				6			10								
O texto revela originalidade (11 a 20)																	
Total	123	121				106			127								

* Respondeu às questões orientadoras.